Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur ...

Otto Willmann

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Received MAY 10 1893, 189
Accessions No. 51782. Class No.

Digitized by Google

Didaktik

als

Bildungslehre

nach

ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung.

Didaktik

als

Bildungslehre

nach

ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung

dargestellt

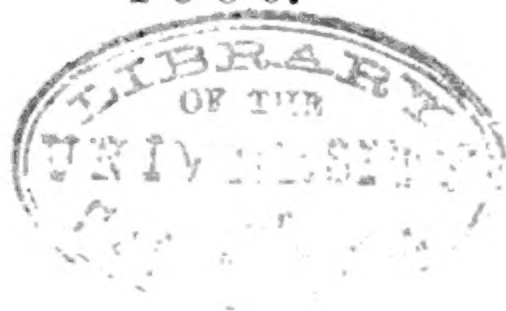
von

Otto Willmann.

Zweiter Band.

Die Bildungszwecke. — Der Bildungsinhalt. — Die Bildungsarbeit. — Das Bildungswesen.

Braunschweig,
Druck und Verlag von Friedrich Vieweg und Sohn.
1889.



Inhalt des zweiten Bandes.

Zweiter Abschnitt.

Die Bildungszwecke.

Dritter Abschnitt.

Der Bildungsinhalt.

Vierter Abschnitt.

Die Bildungsarbeit.

Fünfter Abschnitt.

Das Bildungswesen.

Die Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben.

Zweiter Abschnitt.

Die Bildungszwecke.

I.

Teleologische Analyse der Bildungsarbeit.

---

§. 31.

Es ist dem Menschen verliehen, seinem Handeln Zwecke zu setzen, ein Erkanntes als Ziel des Strebens zu befestigen und Strebensziele zu erkennen, sich bewußt anzueignen. Aber es fehlt viel, daß bloß Zwecksetzungen sein Handeln bestimmten, vielmehr stellen die Motive desselben ein mannigfaltiges Geflecht von bewußtem Wollen, halbgeklärtem Begehren, ziellosem Drange dar. Darum giebt sich die auf die Zergliederung von Motiven gerichtete Reflexion, mag sie es nun mit dem Alltagstreiben oder mit geschichtlichen Thaten zu schaffen haben, nicht damit zufrieden, leitende Gedanken aufzuweisen, sondern sie sucht in das dunkle Gebiet vorzudringen, wo Freiheit und Necessitation ineinander spielen; besonders aber sieht sie sich, wenn es sich um konstante, unter andern und andern Verhältnissen immer wiederkehrende menschliche Bethätigungen handelt, veranlaßt, nach Triebkräften primitiverer Natur, als Zwecksetzungen es sind, zu suchen.

Zu diesen konstanten Bethätigungen gehört nun auch die Bildungsarbeit, d. i. das Streben nach geistigem Erwerb und innerer Gestaltung und die demselben entgegenkommenden Bemühungen, eine Arbeit, welche sich zwar in den Bildungsidealen mehr oder weniger scharf bestimmte Zielpunkte setzt, zugleich aber mit Kräften schafft,

die auf Triebe der menschlichen Natur zurückgehen und deren Weben die Voraussetzung des bewußten Strebens nach jenen Idealen bildet. Diese triebartigen Motive der Bildungsarbeit sind aber in der Nähe der spontanen Regungen zu suchen, in welchen die Anfänge der Wissenschaft, der Kunst, des Schaffens aller Art liegen, und sie fallen zum Teil mit diesen zusammen.

Aristoteles, welcher mit Vorliebe die Bewurzelung des menschlichen Thuns und Treibens in den ursprünglichen Anlagen verfolgt, schreibt dem Menschen ein ihm von Natur innewohnendes Streben nach dem Wissen, eine allgemeine Lust am Lernen und einen angeborenen Hang zum Nachbilden zu [1]), und Platon erblickt in dem Drange des lebenden Wesens nach Gebrauch seiner Glieder und seiner Stimme das Element, aus welchem sich unter der Zucht der Gottheit die Werke der Musen gestaltet haben [2]). An Erörterungen der Peripatetiker sich anlehnend, preist Cicero den Wissenstrieb als Bürgschaft der idealen Natur des Menschen [3]). Die Alten sprechen von einem *ὁρμᾶν* oder, mit noch stärkerer Hervorhebung des Instinktiven, von einem *ὀργᾶν πρὸς τὰ μαθήματα*, und auch in ihren Vergleichungen des Bildungsuchens mit dem Schaffen der Tiere, besonders der Bienen [4]), spricht sich das Verständnis des bei jenem mitwirkenden dunklen Dranges aus; sie sehen in der Lust, mit welcher die Kinder Märchen und wunderbarer Kunde lauschen, das Erwachen des Wissenstriebes, und berufen die Poesie dazu, diese Regungen immer frisch zu erhalten [5]).

Die Beobachtung der Kinder ist vor allem geeignet, dieses instinktive Element der geistigen Thätigkeit erkennen zu lassen. Es

---

1) Ar. Met. I. 1, p. 980: *Πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φύσει.* Poet. 4, p. 1448: *μανθάνειν οὐ μόνον τοῖς φιλοσόφοις ἥδιστον ἀλλὰ καὶ τοῖς ἄλλοις, ἀλλ' ἐπὶ βραχὺ κοινωνοῦσιν αὐτοῦ.* Ibid. *τὸ γὰρ μιμεῖσθαι σύμφυτον τοῖς ἀνθρώποις ἐκ παίδων ἐστίν.* — 2) Plat. Legg. II, p. 653. — 3) Cic. de fin. V, 18, 48: Tantus est igitur innatus in nobis cognitionis amor et scientiae, ut nemo dubitare possit, quin ad eas res hominum natura nullo emolumento invitata rapiatur, cet. — 4) Vergl. Bd. I, §. 9, S. 162. — 5) Strab. I, p. 19.

tritt dasselbe nicht bloß in jener Märchenlust hervor, sondern in dem allseitigen empirischen Interesse, wie es, zumal bei begabten Kindern, jeden Augenblick in eine Menge Fragen auszubrechen bereit ist. Das Treibende ist dabei nicht die Neugierde allein und das Vergnügen an der Mannigfaltigkeit der Eindrücke, vielmehr wirkt das Verlangen zu wissen und zu erkennen mit; wenn man die Kinder fragt, ob man ihnen eine schöne oder eine wahre Geschichte erzählen soll, so wählen sie stets die wahre, und wenn sie dann auch ein Märchen dafür gelten lassen, so zeigt sich doch in dem noch unverstandenen Respekt vor dem Wahren das Hinstreben auf ein Positives, dem Spiele der Willkür Entrücktes. Etwas Ähnliches liegt den Fragen nach den Namen der Dinge zu Grunde, weil erst der benannte Gegenstand gleichsam seinen Platz in der Ordnung der Dinge einnimmt und der von allen gebrauchte Name das Wissen von ihm als ein gültiges legitimiert, Vorstellungen, die, selbstverständlich nur als dunkles Gefühl, in der Kinderseele wirken. In den Fragen nach dem Warum? sind die ersten Regungen des spekulativen Interesses unverkennbar; sie sind Zeugen von dem Suchen nach objektiver Verknüpfung der Dinge und Vorgänge untereinander und können, wenn sie auch oft in ein Fragespiel auslaufen, als Ansätze zur Gestaltung eines Weltbildes betrachtet werden. Ein sehr reges Bedürfnis nach Gestaltung der Gegenstände, nach Nachbildung des Gesehenen, nach Kraftbethätigung aller Art präludiert allem Fertigkeitserwerb und kann selbst solchen vermitteln. Etwas vorgeschritteneren Alter gehört die Lust des Sammelns an, die Freude an einem, sich Stück um Stück vermehrenden Besitze; zunächst auf sinnliche Dinge: Insekten, Pflanzen, Marken, Münzen u. s. w., gerichtet, läßt sich der Sammelgeist auch auf minder Greifbares lenken und der Knabe, der Namen, Vokabeln, Sprichwörter u. s. w. sammelt, kann schon etwas vorwegnehmen von der Passion, mit welcher der Polyhistor an seinen Kollektaneen arbeitet.

In Regungen dieser Art liegen die Keime noch ungeschieden beisammen, die sich später unter günstigen Umständen als Liebe zur Wissenschaft, als Neigung zur Kunst, oder als Bildungsstreben

entwickeln; aber auch in diesen bleibt etwas von einem instinktiven Zuge, der beim Genie wegweisend und maßgebend hervortritt, beim Talent bedeutsam mitwirkt, bei mäßiger Begabung sich zwar der Beobachtung entzieht, aber darum nicht zu verschwinden braucht. Bei hochentwickeltem Geistesleben ist die auf jenes Unbewußte zurückgehende Grundstimmung eine andere beim Forscher, eine andere beim Künstler und wieder eine andere bei demjenigen, der vorzugsweise seine innere Gestaltung sucht, und der Wissensdurst, der künstlerische Trieb und der Bildungsdrang treten bestimmt auseinander. Was den Forscher treibt, ist der Drang, das Gegebene zu ergreifen und unverfälscht in seinen Geist zu fassen, die höchste Anspannung der Selbstthätigkeit aufzuheben in die höchste Empfänglichkeit, alle Spontanität daran zu setzen, um zu reinster Rezeption zu gelangen; die instinktiven Impulse des Künstlers drängen ihn, ein Stück seines Selbst in die Wirklichkeit zu setzen, empfangend verhält er sich gegen sich selbst und das Empfangen geht in das spontane Schaffen aus; das auf die innere Gestaltung, also die Bildung im engeren Sinne gerichtete πάθος ist minder selbstlos und nicht gleich energisch; es geht auf Empfangen und Verarbeiten, Schaffen und Genießen aus und kehrt von jeder partiellen Anspannung der Spontanität und Rezeptivität zum Gleichgewicht des ganzen Selbst zurück; es ergreift die äußere Welt, um sie kennen zu lernen, nicht um sie zu ergründen, es hegt die inneren Bilder, nicht um sie wirklich zu machen, sondern um draußen die antwortenden Gegenbilder zu suchen und dadurch das Innere völlig zum Ganzen und zum Gewissen zu steigern[1]). Dieser Drang kann Forschern und Künstlern innewohnen, und sie sind es vorzugsweise, die sein Weben in Worte gefaßt haben, weshalb wir uns an sie wenden müssen, um ihn kennen zu lernen, allein er fällt darum nicht mit dem Triebe der Forschung oder des Kunstschaffens zusammen. Mit feinster Selbstbeobachtung hat besonders Goethe diesen Instinkt nach geistiger Gestaltung charakterisiert und ihn wohl unterschieden von

---

1) Goethe, Winkelmann, Ausg. letzter Hand 37, 18.

der inneren Nötigung des Dichters und Künstlers; Wilhelm von Humboldt spricht nicht als Forscher, sondern als Selbstbildner, wenn er sagt: „Ich kann kaum der Begierde widerstehen, so viel als immer möglich sehen, wissen, prüfen zu wollen; der Mensch scheint doch einmal dazu da zu sein, alles, was ihn umgiebt, in sein Eigentum, in das Eigentum seines Verstandes zu verwandeln, und das Leben ist kurz: ich möchte, wenn ich gehen muß, so wenig als möglich hinterlassen, das ich nicht mit mir in Berührung gebracht hätte."

Was sich hier bei genialer Anlage als unwiderstehliche Begierde äußert, wirkt bei gewöhnlicher als eine Zugkraft unter andern mit, als spontanes Bildungsstreben, nicht eben mit instinktiver Gewalt, aber doch mit der Frische eines ursprünglichen, unreflektierten Motivs. Dieses spontane Bildungsstreben ist daran kenntlich, daß es weder durch Rücksicht auf Vorteil noch auch von Pflichtbewußtsein geleitet wird, sich nicht irgend welchen Interessen dienstbar macht, sondern selbst ein Interesse ist, ein unmittelbares gegenüber dem mittelbaren, angefacht und genährt von dem Reize des Dargebotenen und der Lust des geistigen Zunehmens und Reifens. Es gehört zu den Imponderabilien der Bildungsarbeit, es läßt sich nicht gebieten und will mit Verständnis gelenkt und genährt werden; bei drückendem Unterrichte kann es verkümmern, aber noch schädlicher ist ihm ein sich breit ausladender, der ihm den Raum verengt, oder ein verfrühender, der giebt, ehe gesucht wurde, antwortet, ehe die Fragen erwacht waren; andrerseits ist es ohne die Zucht des Unterrichts zur Verflachung geneigt, artet zum Spiel mit den Bildungswerten aus, oder führt zu leerer Polymathie.

Von einem Lerntriebe zu sprechen, ist uns geläufiger als von einem diesem entgegenkommenden Lehrtriebe, und doch liegen auch der lehrenden Thätigkeit instinktartige Motive zu Grunde und ist selbst das Scherzwort von einem „Schulmeistertriebe" nicht ganz ohne Wahrheit. Es hängt mit den sozialen Instinkten das Bedürfnis zusammen, nicht nur sich, sondern etwas mitzuteilen, dem andern von einem geistigen Inhalte teil zu geben, den man

selbst besitzt, des eigenen Besitzes froh zu werden, indem man ihn vor fremden Blicken auslegt. Seneca hat diesen Drang, das eigene Wissen in den andern überströmen zu machen, und um des Lehrens willen zu lernen, treffend gekennzeichnet und eine allgemein menschliche Empfindung ausgedrückt, wenn er sagt: „Auch das Trefflichste und Heilbringende freut mich nicht, wenn ich es für mich allein wissen muß; würde mir alle Weisheit mit dem Vorbehalte gegeben, daß ich sie in mir verschlossen hielte und nicht mitteilte, so würde ich darauf verzichten; keines Gutes Besitz beglückt, wenn der Genosse dazu fehlt." [1]) Forschung und Lehre stehen in einem inneren Zusammenhange: „Die Wissenschaft strebt von Natur nach Mitteilung: einsam im Geiste geboren, sucht sie in den Geistern ihre Bestätigung; jeder Gedanke und jede Entdeckung suchen dadurch ihre Kraft zu bewähren, daß sie in Andern mit fremden Gedanken in Berührung treten und in der neuen Verbindung Neues erzeugen." [2]) Alles Können und Wissen will sich darlegen, und Nebengedanken an Erfolg, Vorteil und Ruhm können über diesem Drange vergessen werden; jener thebanische Flötenspieler trug vor einem unmusikalischen Publikum seine Weisen nach allen Regeln der Kunst vor und meinte: verstände gleich niemand sein Spiel, so thue er damit sich und den Musen genug; dem Schriftsteller von Beruf drückt ein ähnliches Bedürfnis die Feder in die Hand, und zum Glück für die Kunst und die Litteratur stirbt ein solcher Musendienst nie ganz aus. Das Treiben der Kinder kann zeigen, auf wie primitive Antriebe das Lehrbedürfnis zurückgeht; es ist ihre Lust auszukramen, was sie gelernt, kleineren Geschwistern Lehrer zu werden, untereinander Schule zu spielen; das Schillersche Wort: „Was sie heute gelernt, das wollen sie morgen schon lehren", gilt von den Kleinen, wie es

---

[1]) Sen. Ep. 6, §. 4: Ego omnia ista in te cupio transfundere et in hoc aliquid gaudeo discere ut doceam; nec ulla res delectat, licet sit eximia et salutaris, quam mihi uni sciturus sum; si cum hac exceptione detur sapientia, ut illam inclusam teneam nec enuntiem, rejiciam: nullius boni sine socio jucunda possessio est. — [2]) Trendelenburg, Kleine Schriften II, S. 22.

von den Gelehrten galt, welche ihre Freude, Kant verstanden zu haben, durch voreiliges Nachsprechen ausdrückten. Alles Schulemachen in der gelehrten und künstlerischen Welt beruht auf dieser Lust, das Empfangene weiter zu geben, die eigene Befriedigung andern mitzuteilen, und meist sind die Schüler eifriger beflissen zu lehren als die Meister selbst.

Mit dem Lehren=wollen fällt das Lehren=können noch nicht zusammen, aber das letztere weist noch mehr auf ein ursprünglich Angelegtes zurück. Es giebt geborene Lehrer, Lehrernaturen, deren spezifisches Talent das donum didacticum ist. Sie bilden den Kern des Lehrstandes, freilich nur den Kern, denn es gilt auch von den Lehrbeflissenen: „Viel Thyrsusschwinger, wenig Bacchen.“ In den Pädagogen von Gottes Gnaden wirkt etwas von innerer Necessitation; ohne eine solche bliebe es unverständlich, wie ein Komensky sein ganzes Wissen und Streben an ein lateinisches Elementarbuch setzen konnte, wie ein La Salle seinem Plane eines Schulordens Rang und Vermögen, Ruhe und Genuß zum Opfer brachte, wie ein Pestalozzi eine Lebensarbeit auf das Abc zu verwenden vermochte. Ein Drang dieser Arbeit kann aber auch auf die engere Aufgabe des Gestaltens des Inneren, der Formung der Seelen, des ins Geistige übersetzten prometheischen Thuns gerichtet sein; diesen Beruf des Menschenbildners, der seinen Kunststoff im eigenen und im fremden Seelenleben sucht, fühlte ein Sokrates in sich und sah ihn als einen von der Gottheit gegebenen Instinkt an, dem er genug thun müsse und sollte er den Tod mehrmals erleiden[1]).

§. 32.

Das spontane Bildungsstreben ergreift den sich darbietenden geistigen Inhalt um seiner selbst willen, es ist unmittelbares Interesse und insofern ist ihm diejenige Bewertung des Zulernenden entgegen=

---

1) Plat. Apol. p. 29, 30.

gesetzt, welche darin ein Mittel für andere Zwecke erblickt, also dasselbe zum Gegenstande eines mittelbaren Interesses macht. Kenntnisse und Fertigkeiten sind ein Faktor des Lebens, Wissen ist Macht, Bildung ist Kapital; das Lernen befähigt zu Leistungen, und Leistungen sind der Einsatz, auf welchen hin die Gesellschaft dem einzelnen Existenz, Stellung, Geltung, Einfluß gewährt. So weisen noch weit kräftigere Motive als Lern- und Wißbegierde auf den Bildungserwerb hin, Motive, die auf die Triebe der Selbsterhaltung und der Erweiterung des Selbst durch Besitz, Macht, Ehre zurückgehen.

Die Tendenz auf die praktische Verwerthung des Wissens und Könnens war jederzeit ein starker Antrieb zur Bildungsarbeit, wobei bald die Verwertung zu Zwecken des Erwerbs, bald die zu Zwecken der sozialen Geltung vorwiegt. Bei den Völkern des alten Orients that der Besitzgeist das Seinige, um Lernen und Lehren in Gang zu setzen, und die Griechen rügen es, daß er eine höhere Würdigung der Geistesarbeit nicht aufkommen lasse[1]), worin freilich eine Unbilligkeit liegt, weil jene Nationen doch auch einen Forschungs- und einen Kunstbetrieb zu idealeren Zwecken kannten. Die engherzigste Beziehung des Lernens auf wirtschaftliches und soziales Fortkommen ist den Chinesen eigen, bei denen der Bildungserwerb die Leiter ist, auf welcher der einzelne die sozialen Rangstufen hinaufklimmt. Daß aus dem Wissen Reichtum und Macht auch ungesucht erfließe, sagt der Spruch der Proverbien: „Durch Weisheit wird ein Haus gebaut und durch Einsicht wird es fest gegründet, der Erkenntnis füllen sich die Kammern mit allerlei kostbarer und lieblicher Habe, ein weiser Mann ist stark und der Einsichtige strengt seine Kraft an“[2]); es gehen darauf die deutschen Sprichwörter: „Weiser Mann, starker Mann“, „Der Weise ist allein reich“, „Der Weise hat Vorteil in allen Landen“, zurück. Bei den Griechen war die Ehrbegierde ein stärkeres Motiv der Lernarbeit als das Streben nach Erwerb; doch fehlte auch das letztere nicht und machte Mahnungen,

[1]) Vergl. bes. Plat. Legg. V, p. 747; Rep. IV, p. 436.
[2]) Prov. 24, 3 f.

eine idealere Auffassung nicht zu vergessen, nötig[1]). Von hellenischem Industrialismus giebt die Anekdote von Thales ein Zeugnis, welchem Geschäftsleute vorwarfen, daß man mit der Philosophie auf keinen grünen Zweig komme, und der, um dies zu widerlegen, in einem Jahre, welchem die Astronomie ein Prognostikon auf eine reiche Oelernte stellte, die Oelpressen aufkaufte und so ein reicher Mann wurde[2]). Die Römer, wenn sie auch nach griechischem Vorgange die artes liberales von den viles ex professo artes, quae ad instrumenta vitae plurimum conferunt[3]) unterschieden, machten aus der Neigung, das Lernen nach dem Nutzen zu bemessen, kein Hehl[4]), und das Schulwesen der Kaiserzeit hat die Richtung auf Brotstudium und soziale Brauchbarkeit. Die liberalen Studien der Alten weisen zwar die Beziehung auf eine spezielle Leistungsfähigkeit ab, aber sie gelten doch Kenntnissen und Fertigkeiten, welche Lebensmächte waren und ihren Erwerb mit greifbaren Vorteilen lohnten: dem Zögling der Rednerschule schwebten Ehrenstellen, Ansehen, Reichtum gerade so gut vor, wie Schülern unserer Tage, deren Lerneifer solcher Zugkräfte nicht entbehren kann. — Im Mittelalter ist das Studienwesen dem Markte des Lebens mehr entrückt, und dennoch bedurfte es auch damals der Warnung für die Lernenden, nicht Gut und Geld, Macht und Ruhm als Ziele zu verfolgen, und es werden Klagen laut, daß „zu unserer Zeit der Sinn der Jugend zu sehr auf das Einträgliche gestellt sei[5])". Das geflügelte Wort: „Wissenschaft ist Macht" ist mittelalterlichen Ursprungs; schon Roger Baco († 1294) sagte: Ipsa scientia potestas est;

---

1) So spricht Diodor II, 29 gegen die *κατὰ τὴν ἐργολαβίαν κέρδους στοχαζόμενοι*, vergl. Galen. Meth. med. I, 1 und mehrfache Äußerungen bei Platon. Bei Aristophanes heißt es Nub. 648: *τί δέ μ'ὠφελήσουσ' οἱ ῥυθμοὶ πρὸς τἄλφιτα.* — 2) Arist. Pol. I, 11, p. 1259. Cic. Div. I, 49, 111. — 3) Sen. Ep. 88. — 4) Cic. Tusc. I, 1: utilitate artis terminavimus modum, von der Mathematik gesagt, aber von allgemeinerer Geltung. Horaz rügt den Industrialismus mit den Worten A. P. 330: Haec animos aerugo et cura peculi Quum semel imbuerit, despera carmina fingi. Vergl. Calpurn. Sic. Ecl. IV, 23. — 5) Vincent. Bell. de erud. fil. reg. 73.

in Schwang kam der Spruch allerdings erst durch Baco von Verulam, welcher aussprach: „Scientia et potentia humana in ipsum coincidunt;“ [1]) Wollte man auf die Worte Gewicht legen, so könnte man es charakteristisch finden, daß der Scholastiker von einer potestas, der Macht, welcher Befugnis gegeben ist, spricht, der Vater des modernen Naturalismus dagegen von potentia, der Macht, die es durch sich selbst ist. Die Renaissance brachte eine Wiederbelebung des Ehrtriebes mit sich, und er wird vielfach von den Pädagogen gut geheißen und verwendet; mit der hervortretenden Beziehung der Studien auf den Staatsdienst fanden die mittelbaren Motive weitere Verstärkung; der Utilitarismus des XVIII. Jahrhunderts drohte gar, den Bildungserwerb zur Erwerbsbildung herabsinken zu lassen; Rousseau forderte, daß dem Zögling jederzeit die Frage freistehen müsse: „Wozu nützt mir das, wozu ist es gut?“ und die Philanthropinisten der Aufklärungszeit, wie die unserer Tage kennen als Maßstab für die Bewertung der Lehrgegenstände nur die unmittelbare Verwendbarkeit im Leben.

Die idealistische Pädagogik ist jederzeit der Herrschaft dieser mittelbaren Interessen entgegen getreten und hat teils auf das unmittelbare Interesse, teils auf die sittlichen und ästhetischen Motive als die höheren hingewiesen. Ihre Polemik gegen den Utilitarismus und das Ehrstreben hat aber manchmal vergessen lassen, daß das mittelbare Interesse weiter reicht als jene Motive, welche nur Ausartungen desselben sind, und daß es im ganzen der Bildungszwecke wohl seine Stelle beanspruchen kann und auf Grund der menschlichen Natur jederzeit einnehmen wird. Der Schüler, welcher bei der Lernarbeit Kraft schöpft aus der Hoffnung auf eine Stellung in der Gesellschaft oder auf die Erreichung eines Bildungsniveaus, das auf Geltung und Fortkommen Anspruch giebt, ist zwar nicht der echte Liebling und Liebhaber der Musen, aber darum noch

---

[1]) Büchmann, Geflügelte Worte, 12. Aufl., Berlin 1880, S. 247; nach Dubois-Reymond, Kulturgeschichte und Naturwissenschaft, Leipzig 1878, S. 63, wäre das Hobbes'sche: Scientia propter potentiam die unmittelbare Unterlage des Wortes: Knowledge is power.

nicht ein beschränkter Egoist; der Vater, der die Maxime hat, seine Kinder „etwas Ordentliches lernen zu lassen", um ihnen statt Geld und Gut tüchtige Kenntnisse und Fertigkeiten auf den Lebensweg mitzugeben, hat eine sehr achtungswerte Gesinnung; der Staatsmann, welcher durch Verbreitung nützlicher Kenntnisse und einträglicher Künste den Volkswohlstand zu heben sucht, giebt humanitären und patriotischen Motiven Raum, welche Anerkennung verdienen. Sich und andere zu Leistungen zu befähigen, Lernen und Üben auf künftige Arbeit zu beziehen ist nicht nur nicht verwerflich, sondern, wenn es in dem rechten Geiste geschieht, alles Lobes wert. Die Tendenz auf Leistungsfähigkeit giebt allerdings nur ein mittelbares Interesse an dem Inhalte des Bildungserwerbs und thut dessen Werte nicht genug; aber dieser Inhalt wird nicht notwendig herabgezogen, wenn er, unbeschadet seiner sonstigen Bedeutung, auch als Mittel zur Befähigung für Leistung und Arbeit veranschlagt wird. Einen banausischen Charakter gewinnt Lernen und Studium erst, wenn jene Bewertung zur ausschließlichen gemacht wird und andere Zwecksetzungen zurückdrängt. Die Scheu vor dem Banausischen kann eine übertriebene sein, wie die griechische Pädagogik zeigt, welche der Berichtigung durch die christliche Anschauung bedurfte (vergl. Bd. I, S. 169 f. u. S. 211). Die Bildung ist auf ein Gemeingültiges gerichtet und das Gemeingültige ist zum guten Teile auch ein Gemeinnütziges; der Inhalt des Lernens bestimmt sich notwendig nach dem, was im Leben wirkt, und insofern ist die Forderung, daß die Schule dem Leben diene, ganz gerechtfertigt; der Utilitarismus und jede Art Kultus der mittelbaren Zwecke greift nur darin fehl, daß er den Begriff des Lebens zu eng und zu niedrig faßt: als den Kampf ums Dasein, wie man heute zu sagen beliebt; die adäquate Fassung des Begriffes schließt diese Sphäre des Lebens nicht aus, aber zugleich andere Sphären minder egoistischer Bethätigung ein.

Wenn der Bildungserwerb unter der Herrschaft der Fragen steht: „Wozu werde ich dies oder jenes brauchen, was hat es mit meiner Zukunft zu thun?", so verschrumpft er zu einem Suchen

von Erwerbs- oder Machtmitteln; wenn ihm aber umgekehrt die Beziehung seines Inhalts auf künftige Verwendung ganz fehlt, so kann er, falls er nicht an kraftvollen idealen Beziehungspunkten einen Ersatz findet, der Zerfahrenheit verfallen. Brotstudium und Lernen für die Prüfung ist engherzig, und der Geist der davon beherrschten Anstalten ist nicht der rechte; aber wo diese mittelbaren Zwecke und greifbaren Ziele gar nicht vertreten sind, entbehrt die Arbeit leicht der gehaltenen Kraft und der Ausdauer. Der junge Adel, der Universitäten besucht, nur um weitere Perspektiven und eine gewisse Bekanntschaft mit gelehrten Dingen zu bekommen, nimmt allermeist sehr wenig davon mit; die Bildung der Mädchen, die in dem Berufe der Frau kein bestimmtes Maß und Ziel findet, ist nur zu sehr der Verseichtung und nichtigen Viellernerei ausgesetzt. Der Ausblick auf einen verständlichen Abschluß des Bildungsganges, das Bewußtsein, sich durch Lernen und Studium eine gewisse Qualifikation zu erarbeiten, ist als Ferment des Bildungsstrebens nicht zu unterschätzen, und die Organisation des Schulwesens muß mit derartigen Interessen rechnen; daß sie nicht der Hauptposten der Rechnung werden, dafür ist durch die Würdigung der höheren Bildungsmotive und Bildungszwecke zu sorgen.

Die Reflexion auf die Verwendbarkeit des Wissens und Könnens bezieht dieses mit Bewußtsein auf gewisse äußere Zwecke, es wirken aber bei der Bildungsarbeit auch mittelbare Interessen mit, welche sich nicht gleich sehr zu bewußten Zwecksetzungen zuspitzen. Wenn irgend ein Bildungselement Boden faßt und weitere Kreise für sich gewinnt, so hat es dies niemals allein seinem inneren Werte, noch auch seiner praktischen Verwendbarkeit zu danken, sondern zum guten Teile der Neigung der Menschen, einem gegebenen Beispiele zu folgen, mitzumachen, was andere vormachen, Tonangebern sich anzuschließen. Auch in diesem Sinne gilt das Wort des Aristoteles, daß der Mensch das am meisten zur Nachahmung geneigte Geschöpf ist, und man könnte auch dieses Bedürfnis, sich zu konformieren und zu assimilieren, auf einen Grundtrieb der menschlichen Natur zurückführen. Man treibt, man übt, man lernt, was andere

treiben, üben, lernen; man heißt gut, was im Schwange ist, eignet es sich an, ohne kleinlich nach dem Nutzen zu fragen, aber auch ohne den Reiz des Gegenstandes auf sich wirken zu lassen und so zum unmittelbaren Interesse vorzudringen. Der Bildungserwerb, zumal der freie, nichtschulmäßige, steht immer in gewissem Grade unter der Herrschaft der Mode, und jede echte Form der Geisteskultur hat eine unechte, eine Modebildung zur unvermeidlichen Gefährtin. Man hat die Mode treffend die Stiefschwester der Sitte genannt; es charakterisiert sie, daß sie die ernsten Motive der Sitte ins Spielende und Nichtige zieht, und so ist auch die Modebildung der Ausläufer der Bildungsarbeit in den Tand des Lebens. An höheren Zielen gemessen, kommt der modische Wissens- und Kunstbetrieb noch unter den banausischen zu stehen; der Handwerker, der sich seines Geschäfts wegen mit der Zeichenkunst befaßt, der Musikant, der sich auf verschiedenen Instrumenten übt, der Kellner, der neuere Sprachen lernt, treiben im Grunde gesündere Studien als das pinselnde, klimpernde, parlierende Modepublikum. Die Mißform des modischen Bildungserwerbs darf aber doch nicht zur Unterschätzung jedes Lernens und Übens auf Grund des Nachahmungsbedürfnisses veranlassen. Zur Arbeit der Schulen stellt dasselbe eine der wirksamsten Zugkräfte; es ist nicht die schlechteste Kategorie von Schülern, welche darum arbeiten und lernen, weil es ihnen andere vormachen und wieder andere nachmachen werden. Es liegt etwas von Herdengeist darin, aber dieser läßt sich zum Gemeingeiste steigern und jedenfalls leichter mit Pflichtgefühlen verflechten, als die egoistischen Motive ausgesprochenen Besitzgeistes und Ehrgeizes.

§. 33.

Bei dem Bedürfnisse, sich durch geistigen Erwerb Andern anzugleichen, wirkt mehr oder weniger die Vorstellung mit, daß dieser Erwerb zur Ehre und zum Schmucke gereiche, und damit ist eine Bewertung desselben gegeben, welche die *Persönlichkeit* zum

Beziehungspunkte macht. Das Verständnis dafür, daß Lernen und Üben, Aneignung von Kenntnis und Fertigkeit nicht in äußeren Zwecken aufgehe, sondern auch im Inneren etwas auszurichten habe, dem Menschen schätzenswerte Eigenschaften, Vervollkommnung allgemeiner Natur geben könne und solle, ist keineswegs höheren Kulturstufen vorbehalten, sondern stellt sich schon bei ganz primitiven Lebensformen ein. Der Naturmensch übt sich in der Waffenführung, um in Krieg und Jagd für seine Existenz zu kämpfen, aber er zeigt auch Sinn für den Schmuck des Daseins, wie ihn Gesang, Tanz, Festzug, Waffenspiel gewähren, und der vollendete Krieger muß mit den rhythmischen Bewegungen ebenso vertraut sein, wie mit dem Bogenschießen und Speerwerfen. Dieses Bedürfnis, die menschliche Rassenschönheit auszuprägen, tritt mit der Aufnahme der Kulturarbeit zunächst zurück; diese verlangt Dienste und Leistungen, und es liegt ihr mehr an partiellen, auf bestimmte Zwecke bezogenen Fertigkeiten als an solchen, welche zur Zierde und zur Steigerung des Selbstgefühls dienen; allein indem die Kultur das Leben nach allen Richtungen hin bereichert und der Persönlichkeit einen höheren Inhalt giebt, gewährt sie indirekt auch neue und weit nachhaltigere Antriebe, dieselbe auszugestalten. Sie führt auf die Aufgabe veredelter, selbst bewußter Kraftbethätigung sowohl in ästhetischer als auch in intellektueller Hinsicht, und unter begünstigenden Verhältnissen kann diese Aufgabe zur maßgebenden für die ganze Bildungsarbeit werden. Bei den Griechen war dieses Motiv das vorschlagende; man lehrte und lernte, übte ein und übte aus, um Geschmack, Feinsinn, Fähigkeit zur Äußerung des Inneren und zur Verinnerlichung des Äußeren zu geben und zu gewinnen, und man sah in diesem Zwecke des Bildungserwerbs den einzigen, der des freien Mannes würdig sei. Eine so weitgehende Bewertung des persönlichen Momentes der Bildung hat die folgende Kulturentwickelung nicht festgehalten, aber sie dankt der Nachwirkung des griechischen Bildungsideals, daß jenes Moment eine hervorragende Stelle behielt, oder wo es diese zeitweise verlor, wiedergewinnen konnte. In unserem Begriffe der Bildung lebt etwas von der hellenischen παιδεία

fort und bewahrt sie vor der einengenden Bindung an praktische Interessen. Unter den verschiedenartigen Motiven unserer Bildungsarbeit macht sich ein eigentliches Bildungsinteresse kenntlich, welches Kulturwerte aller Art ergreift, nicht wie die triebartigen Motive dem bloßen Reize derselben nachgehend und noch weniger wie das praktische Interesse von dem Gedanken ihrer Verwendbarkeit im Leben geleitet, sondern zu dem Zwecke der Erfüllung, Bereicherung, Ausgestaltung des Innern. Der Erwerb von Fertigkeiten, Kenntnissen, Einsichten ist dieser Auffassung nach erst dann ein wahrer und rechter, wenn er sich in persönliche Eigenschaften umsetzt, in unser ganzes Wesen einschmilzt und dasselbe dadurch verfeinert und veredelt; erst damit werden Erkenntniswerte und Kunstschöpfungen zu eigentlichen Bildungsmitteln erhoben, zu Materialien des inneren Ausbaues, über welche zweckbewußt, aber nicht nach Maßgabe äußerer Zwecke verfügt wird.

Dieses Bildungsinteresse weist vor allem auf die Künste hin und es verflicht sich insofern mit dem ästhetischen Interesse, nur daß ihm die Selbstlosigkeit des letzteren abgeht; es sucht bei den Künsten Kunstverständnis und Geschmack und strebt nicht weiter in deren Technik einzudringen, als es für diesen Zweck erforderlich ist; es wendet sich weiter an die Sprache und die Sprachen, um diese Bindeglieder der äußern und der innern Welt, die Medien des Verständnisses und der Gestaltung von Gedanken, so weit in seine Gewalt zu bekommen, als nötig ist, um dem Gedachten eigene Worte zu geben und fremdes Wort dem Denken anzueignen; es ergreift die Wissenschaften, um durch sie zu wachem Geistesleben, zur Klarheit über die Dinge und deren Beziehungen zum Subjekte zu gelangen und es macht ihren Erkenntnisinhalt zum Stützpunkte umsichgreifender intellektueller Bethätigung; es erstreckt sich aber weiter als Können und Wissen und arbeitet sich aus in Sitte, Lebensführung, Verkehr, auch auf diesen Gebieten auf die Erfüllung der Persönlichkeit und die Assimilation des Äußeren an das Innere gerichtet.

Als Faktor der Bildungsarbeit im ganzen macht sich das auf den ästhetisch-intellektuellen Ausbau der Persönlichkeit gerichtete

Streben durch die Opposition geltend, in welche es zu der Tendenz auf Leistungsfähigkeit tritt. Die Leistungsfähigkeit ist mitbedingt durch ein spezielles Können und Wissen, durch das Eintreten in die geteilte Kulturarbeit an einer bestimmten Stelle; die persönliche Bildungstendenz ist dagegen auf allgemeinere Elemente gerichtet, sie will den Geist mit vielem in Berührung setzen, greift darum encyklisch aus auf verschiedene Gebiete, und hebt in gewissem Betracht die Teilung der Arbeit wieder auf, welche die Kultur mit sich gebracht. Das Lernen und Üben zu praktischen Zwecken ist wesentlich durch die Sache, den Inhalt bestimmt, es findet sein Ziel und Maß in einem mehr oder weniger bestimmten Werke, für das Leistungsfähigkeit erreicht werden soll; das eigentliche Bildungsstreben dagegen verfügt mit größerer Freiheit über die Lehrinhalte, indem es ihm weniger daran liegt, sich dieser zu bemächtigen, als ihnen etwas abzugewinnen; es rechnet mit Studien und Übungen, die man durchmacht, bloß um sie durchgemacht zu haben, für die also — berechtigter oder unberechtigter Weise — gewisse Wirkungen im Subjekte Maß und Ziel abgeben. Die praktische Tendenz findet in der Erreichung eines bestimmten Wissens und Könnens ihren Abschluß, sie kennt ein Auslernen, ein Absolvieren, ein Fertigwerden; die Bildungstendenz mit ihrem persönlichen Beziehungspunkte bindet sich nicht an solche Abgrenzungen des geistigen Strebens; niemals fertig, setzt sie den intellektuellen Erwerb über die Periode des gebundenen Lernens fort und findet gerade in dem freien Aufnehmen eines gewählten oder sich darbietenden Inhaltes ihre rechte Befriedigung.

Auf diesen Antagonismus geht wesentlich der Gegensatz von Schule und Leben zurück. Der Maxime, daß die Jugend für das Leben lernen solle, stellt die Schule die andere gegenüber, daß sie auch für das Lernen leben müsse, daß sie Jahre des intellektuellen Wachstums durchzumachen habe, in denen sich die Entwickelung nach Innen richte, unbeirrt durch äußere Forderungen. Die Schule nimmt das Recht in Anspruch, geistige Kräfte zu wecken und zu pflegen, ohne durchgängig an den Nachweis von deren

künftiger Verwendbarkeit gebunden zu sein, den Knospen menschlicher Anlagen Licht und Luft zu geben, gleichviel ob nur ein kleiner Teil wird zur Entfaltung kommen können. Die Volksschule schützt die Kinder vor vorzeitiger Heranziehung zu Arbeit und Erwerb und sucht ihrem an die allgemeinsten praktischen Bedürfnisse gebundenen Lehrstoffe wenigstens einen bescheidenen Beitrag zur Belebung des Interesses und zum geistig durchdrungenen Können abzugewinnen. Die höheren Schulen halten ihre Schüler zur Vertiefung in entlegene und abstrakte Materien an, deren Bewältigung ihnen eine Vorstellung von innerem Wachstum und Kraftentfalten geben und den Antrieb gewähren soll, in der Zukunft allen partiellen Zuwachs an Wissen und Können an einen der Persönlichkeit einverleibten Besitz anzuschmelzen.

Eine der Formulierungen der persönlichen Bildungstendenz ist das Prinzip des Humanismus. Anknüpfend an den Begriff der römischen humanitas faßt es die der intellektuell-ästhetischen Ausgestaltung dienenden Studien und Übungen als bezogen auf das eigentlich Menschheitliche im Menschen. Es weist vorzugsweise auf das Altertum hin, nicht nur wegen seiner Wahlverwandtschaft zu diesem, sondern auch weil die Altertumsstudien den Lernenden in einen Bezirk einführen, in den der Lärm des Lebens am wenigsten dringt und wo durch keine vorzeitige Forderung der Differenziierung der menschlichen Kräfte der Sammlung des Geistes Eintrag geschieht.

Auch das Prinzip der formalen oder formellen Bildung entstammt der gleichen Tendenz. Es kehrt sich gegen die Auffassung, daß der Bildung eine möglichst breite stoffliche Unterlage zu geben und der Erwerb mannigfaltiger Kenntnis die unumgängliche Ausrüstung für künftige Leistungsfähigkeit sei; dem gegenüber verlangt sie, daß vielmehr die formenden Kräfte des Geistes geweckt werden sollen, die von selbst den verschiedenen Stoffen gewachsen sein würden, gerade wie das einmal geschärfte Messer allerlei schneiden kann, die einmal gestärkte Muskel der Arbeit verschiedenster Art gerecht ist. Dieses Prinzip weist auf die formalen Lehrgegenstände: die

Sprache und Sprachlehre und die Größenwissenschaft hin und findet in der Kraftbildung, welche daran zu gewinnen ist, also in gewissen intellektuellen Eigenschaften Ziel und Maßstab für die Auswahl der Materie des Lernens und Übens.

§. 34.

Die Bereicherung und Verfeinerung des persönlichen Lebens kann nicht zur Aufgabe ernsten Strebens gemacht werden, ohne daß dabei bis zu dem sittlichen Kerne der Persönlichkeit vorgedrungen würde; die Tendenz auf den intellektuell-ästhetischen Ausbau des Innern weist, wenn sie tief genug gefaßt wird, über sich selbst hinaus auf dessen ethische Gestaltung. Diese Verflechtung des Bildungsinteresse im engeren Sinne mit dem sittlichen Streben tritt vielfach in den sprachlichen Ausdrücken für den Bildungszweck hervor. In der griechischen Kalokagathie wird zu dem Schönen das Gute gefügt; in dem römischen erudire ist das Hinausheben der Denkungsart, aber auch der Sitten über die Rohheit ausgedrückt; wenn wir von Veredlung des geistigen Lebens sprechen, so meinen wir damit eine ins Sittliche erhobene Verfeinerung; wenn wir Humanität, Idealität, harmonisches Wesen u. a. als Ziel der Bildung bezeichnen, so fassen wir darin das Geistige und Sittliche zur Einheit zusammen[1]. Aber auch die Tendenz des Lehrens und Lernens auf Leistungsfähigkeit führt der unverdorbene Sinn bis zu sittlichen Beziehungspunkten fort; die bonae artes sind ein Wissen, welches nützt und frommt, verwendbar ist und inneren Halt gewährt; wenn wir die Jugend anhalten, etwas Rechtes zu lernen, so verbindet sich uns dabei die Vorstellung der Nutzbarkeit des Zulernenden mit der der moralischen Solidität, welche das Lernen gewähren soll.

---

[1]) In der dänischen Sprache vereinigt das Wort: danne die Bedeutungen: Geisteskultur und sittliche Tüchtigkeit; es bedeutet: bilden, gestalten, dannelse: Bild, Bildung, Kultur; aber dannemand heißt ein Biedermann, dannequinde ein tüchtiges Weib.

Die Beziehung des Wissens und Könnens auf sittliche Vervollkommnung ist älter als andere bewußte Zwecksetzungen; das Ideal des Weisen ist früher ausgeprägt, als das des Gebildeten; daß Lernen und Üben zur Tugend zu führen habe und nur bei Sittenreinheit gedeihe, ist dem unreflektierten Bewußtsein verständlicher als die intellektuell-ästhetische Steigerung der Persönlichkeit. Der alte Orient ist voll von Weisheitssprüchen, welche besagen, daß geistiger Zuwachs nicht fromme, wenn er nicht zugleich ein sittlicher ist und daß nur der Reine eindringen könne in die Geheimnisse der Wissenschaft. Die Chinesen nennen schön die Gerechtigkeit des Grundeigentum des recht Unterrichteten, die Bereicherung des Geistes seinen Erwerb [1]), und die Inder lehren, daß nur der die Frucht des Vedastudiums ernte, dessen Rede und Herz rein, dessen Sinn demütig sei [2]). Die griechische Bildung ist auf das Sittlich-schöne gerichtet; die Spartaner beteten zu den Göttern, sie mögen ihnen das Schöne verleihen auf Grund des Guten [3]). Die Denker brauchen nicht als etwas Neues zu lehren, daß der Mensch durch Lernen und Üben besser werden solle, sondern sie haben nur diese Wahrheit zum vollen Bewußtsein zu bringen und der Neigung zu ästhetischer Verflüchtigung der Bildung zu wehren; so **Platon**, wenn er einschärft, daß uns Poesie, Gesang und Tonkunst nicht zum zwecklosen Genusse gegeben sind, sondern damit wir durch sie unser Inneres ordnen, und in ihm Maß und Schönheit herstellen [4]). Bis zur Rigorosität vorgehend verlangten die Stoiker die durchgängige Beziehung der Studien auf den ethischen Endzweck, indem sie deren liberalen Charakter nur darin anerkannten, daß sie zur Freiheit von Begierden führen; als vollwichtig galt ihnen nur die Wissenschaft vom Guten und Bösen, welcher gegenüber die Bildungsstudien keinen höheren Wert haben als die beruflichen Fertigkeiten [5]). Auch der

---

[1]) Bd. I, S. 147. — [2]) **Cramer**, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. II, S. 62. — [3]) *Τὰ καλὰ ἐπὶ τοῖς ἀγαθοῖς.* Plat. II, Alc. p. 148 und Plut. Inst. lac. p. 253 ed. Hutten. — [4]) Tim. p. 47. — [5]) Vergl. Sen. Ep. 88, wo die artes durchgegangen werden und nicht ohne Witz ihre geringe Beziehung zu der sittlichen Aufgabe getadelt wird: wir

Gedanke ist den Alten geläufig, daß nicht bloß das Ziel, sondern auch der Ausgangspunkt des Lernens und Forschens ein sittlicher sein müsse; wer in das Sinnliche versunken ist, muß, wo möglich, erst gebessert und dann belehrt werden, sagt Platon[1]) und die stoische Maxime verlangt: mores primum, mox sapientiam disce, quae sine moribus male discitur. Der Wissenschaft der Alten ist ein Forschen, das lediglich von dem Drange nach dem Wahren geleitet wird, im allgemeinen fremd und wenn sie auch die theoretische Stimmung und Richtung des Geistes der praktischen gegenüberstellen, so sind ihnen doch beide ethisch.

Die Pädagogik aller Zeiten hat dem Jugendunterrichte auf die Versittlichung des werdenden Menschen hinzuwirken vorgeschrieben, und nur darin gehen die Ansichten auseinander, daß die sittlich bildende Kraft desselben bald höher, bald niedriger veranschlagt wird. Die intellektualistische Auffassung, zu welcher die neuere Pädagogik neigt, erblickt in der Bildung der Einsicht durch Lehre den entscheidenden Schritt zur Tugend; eine Ansicht dagegen, welche Wissen und Gewissen vorsichtiger auseinander hält, muß der Zucht, Gewöhnung, Sittigung ihren unverkürzten Anteil an der Versittlichung wiedergeben; der Individualismus, welchem das auf sich ruhende tugendhafte Subjekt als Ideal vorschwebt, faßt die ethische Ausgestaltung als eine Fortsetzung und Erhöhung der ästhetischen, eine Auffassung dagegen, welche den Menschen wesentlich auf die sittlichen Gemeinschaften bezogen denkt, rückt das Schöne und das Gute und damit das Bildungsstreben und die sittliche Arbeit nicht ganz so nahe zusammen. Geist und Sittlichkeit sind durch ein so mannigfaltiges und feines Geäder verbunden, daß der forschende Blick schwerlich das Ganze durchschaut und daß dessen Deutungen, je nach der Denkrichtung und Gesinnung der Untersuchenden ver-

---

sollten uns weniger um Ulysses Irrfahrten kümmern, als selber das Irregehen vermeiden, und nicht mit den Maßen von Grundstücken befassen, sondern lieber das Maß kennen lernen, mit dem sich der Mensch bescheiden soll, nicht über gerade Linien sinnen, sondern über den geraden Weg im Leben u. s. w.

[1]) Soph. p. 246.

schieden ausfallen müssen. Für die Analyse der Bildungszwecke aber genügt der Hinweis darauf, daß sich in dem Punkte die Ansichten zusammen finden, daß alle Geisteskultur sittlicher Beziehungspunkte bedürfe. —

Daß die Bildung den Menschen versittlichen solle, ist eine Einsicht, welche schon Reflexion über Geist und Sittlichkeit voraussetzt, früher bietet sich dem Bewußtsein das Verständnis dar, daß Lehren und Lernen selbst ein sittliches Thun seien. Es liegt den weihevollen Formen der Lehre und der hohen Achtung des Lernenden vor dem Lehrer zu Grunde, welche wir in der Vorzeit antreffen. In dem Verhältnisse von Lehrer und Schüler, Meister und Jünger wird das ursprünglichste der sittlichen Verhältnisse, das von Vater und Sohn wiederholt gedacht; der Lehrer ist der zweite Vater, der geistige Erzeuger, der Ehrwürdige, die an ihn knüpfenden Bande überdauern die Lehrzeit, dehnen sich auf das ganze Leben aus.

Die Quelle dieses Pietätsverhältnisses ist aber nicht bloß das persönliche Dankgefühl, sondern auch die Vorstellung, daß der Lehrer Verwalter eines geistigen Gutes sei, von dem er dem Lernenden mitteilt, und daß dies Geben und Nehmen im Dienste eines Werkes steht, an welches die Pflicht bindet. Diese Vorstellung ist nicht der Vorzeit eigentümlich, sondern sie stellt ein allgemeines Motiv der Bildungsarbeit dar, wenngleich dasselbe von anderen in den Hintergrund gedrängt werden kann. Alles Lehren und Lernen arbeitet mit Werten, denen nicht genug gethan wird, wenn man sie als Bildungsmittel, nur bestimmt im Subjekte etwas auszurichten, auffaßt, die vielmehr als ein Lehrgut zu gelten Anspruch erhoben, welches erhalten und fortgepflanzt sein will. Die Stätte dieses Gutes, der Träger dieser Werte ist nun freilich auch das menschliche Bewußtsein, aber nicht ein einzelnes, sondern ein kollektives, und das Einzelbewußtsein, sofern es sich damit erfüllt, erscheint dienend einer Arbeit der Gesamtheit und der Generationen eingereiht. Diese Arbeit ist eine ethische, aber doch anderer Art, als die auf die Ethisierung des Individuums gerichtete; wenn die letztere

einen individual-ethischen Charakter hat, so ist jene als eine sozial-ethische zu bezeichnen.

Die sozial-ethischen Motive der Bildungsarbeit treten um so stärker hervor, je mehr der einzelne im ganzen lebt und webt und an der Erfüllung mit den allgemeinen Werten sein Genügen findet, ohne zu deren individuell-persönlicher Durcharbeitung Antrieb zu erhalten. Sie wirken im altmorgenländischen Geistesleben stärker, als im griechischen, welches weniger dem Pflegen und Hegen überkommener Kunde und Kunst oblag, sondern in dem freien Schalten mit dem Erkannten und Geschaffenen seine Befriedigung suchte. Stärker wieder ist der sozial-ethische Zug in der römischen Bildung ausgeprägt: „Ich verehre“, sagt Seneca, „die Funde der Weisheit und die Erfinder; es erhebt mich, an sie heranzutreten, wie an eine Erbschaft von Tausenden; all dies ist für mich erworben und erarbeitet worden! Aber wir wollen dem guten Hausvater nachahmen und mehren, was wir empfingen, auf daß jene Erbschaft vergrößert auf die Nachkommen gelange[1])“. Der Römer fühlte den Beruf, seinen geistigen Besitz anderen Völkern mitzuteilen und er gestaltete die Errungenschaften des griechischen Geistes zu Gütern der Humanität. Das Christentum mit seiner Mission, unverlierbare Güter zu bewahren und zu menschheitlichen zu machen, verstärkte und vertiefte die sozial-ethischen Motive der Bildungsarbeit; das Mittelalter, vor ein Gut und Erbe der Vergangenheit gestellt, gab ihnen bis zur Einseitigkeit das Übergewicht. In der Neuzeit haben sie sich nicht selten der Reflexion entzogen, ohne darum aus der Bildungsarbeit selbst zu verschwinden. Mochte die Pädagogik darauf ausgehen, die Zwecke der Bildung als im Individuum beschlossen nachzuweisen, das allgemeine Bewußtsein läßt es sich nicht nehmen, die Schulen nicht bloß als Bildungsstätten, sondern zugleich als Konservatorien wertvoller Kenntnis und Kunst und als Organe, in denen sich das Leben mit seinen idealen Gütern erneut, zu fassen. Diese Aufgabe steht bei den höheren Anstalten am wenigsten in

[1]) Sen. Ep. 64.

Frage; sie sind Pflegstätten der Wissenschaft, der Kunst, der höheren Fertigkeiten; sie bestehen nicht dazu allein, für den Lebensweg auszustatten und sonstigen Bildungserwerb schöpfen zu lassen, sondern auch zu Nutz und Frommen der Gesamtheit, zu Zwecken der Kulturarbeit und des nationalen Lebens; sie sind Institute zur Fortführung und Pflege menschlicher Bethätigungen, die nicht verloren gehen dürfen, wenn nicht ein Sinken des geistigen Lebens eintreten soll, und sie haben darum das Recht, die Bildungsarbeit in den Dienst dieses ihres Zweckes zu fordern. Der Knabe wird es freilich nicht inne, daß er etwas für das Gemeinwohl thut und im Dienste der Geschichte arbeitet, wenn er sein Latein lernt; aber der Mann, der es gelernt hat, versteht einigermaßen diesen Zusammenhang von Lernen und Leben und weiß, daß das Latein ein sozialer Faktor ist, dessen Ausfall unser ganzes Thun und Treiben ändern könnte. Mit ganzer Kraft macht sich die sozial-ethische Tendenz geltend, wenn der Wert eines idealen Gutes mit einer gewissen Gewalt zum Bewußtsein kommt oder in dasselbe zurückgerufen wird; als die Generationen der Cosimo und der Lorenzo von der Herrlichkeit des Altertums erfüllt wurden, fühlte sich Jung und Alt, Hoch und Niedrig, Mann und Weib gedrungen, den Schatz zu heben und zum Besitze der Nation und der Menschheit zu machen; als der Deutsche zu Anfang unseres Jahrhunderts „seines Volkstums Hehrheit ahnte", drängte es alle, sich und andere mit dem neuen Geistesinhalt zu erfüllen, die Jugend verstand, daß sie für das Vaterland lernte, die Volksschule wurde so gut wie die Hochschule zur Pflege der wiedergefundenen nationalen Güter herangezogen und diese erschienen nicht als Bildungsmittel, sondern als vollwichtige Bildungszwecke. In solchen Perioden erneuert sich das Verständnis, welches in der Alltagsarbeit sich wohl verdunkeln mag, daß das Lernen, das Forschen, das Lehren an einem Werke der Überlieferung zu schaffen haben, welches die Generationen verbindet, und daß ihr Stoff und Inhalt nicht aufgehen dürfe in der subjektiven Verarbeitung, sondern eine gewisse Substanzialität bewahren müsse, eine Gesinnung, wie sie J. Grimm in den schönen Worten an

Savigny ausdrückt: „Was die Vorzeit hervorgebracht hat, darf nicht dem Bedürfnis oder der Ansicht unserer heutigen Zeit zu willkürlichem Dienste stehen, vielmehr hat diese das ihrige daran zu setzen, daß es treulich durch ihre Hände gehe und der spätesten Nachwelt unverfälscht überkomme[1])."

§. 35.

Die Güter, welche durch Lehren und Lernen in der Geschlechterfolge erhalten bleiben, sowie die Tugenden, auf welche sich die Geistesarbeit richten soll, führte die Vorzeit auf die Gottheit zurück und sie machte Götter zu den ersten Lehrern und zu Schutzherren des Wissens-, Kunst- und Lehrbetriebes. Im Morgenlande, wo eine geheiligte Überlieferung den Lehrinhalt bildete, waren Studien und Unterricht mit dem Kultus noch ganz verwachsen, aber auch der Grieche verehrte in Athene, Hermes, Apollon und den Musen die göttlichen Vertreter des Inhalts und der Ideale der Bildungsarbeit und er konnte die *Παιδεία* selbst zu einer Gottheit erheben; Pythagoras, Sokrates, Platon gilt es als etwas Göttliches, dem Ausbau des Menschengeistes obzuliegen. Das Christentum, den religiösen Lehrinhalt wieder in die Mitte der Studien stellend, knüpfte wie alles irdische Streben, so auch das geistige an jenseitige Beziehungspunkte; es lehrt die Anlagen des Geistes als Gabe Gottes verehren und unsere Sprachen bezeichnen sie noch heute mit dem Ausdrucke der Parabel des Evangeliums als Talente (*τάλαντον*, Math. 25, 14 f.); es findet den Abschluß des inneren Gestaltens in der Erbauung (*οἰκοδομεῖν*, aedificatio), gleichsam dem Überwölben des geistigen Lebens mit einem Tempeldach. Die Pädagogik des christlichen Mittelalters ließ weder den Wissenstrieb, noch den Nutzen als Motive der Bildung gelten, sondern nur den Drang nach christlicher Vollkommenheit und faßte die rechte Bildungsarbeit als einen Gottesdienst. Daß der Weg zur Erkenntnis und zu den Künsten durch Lernen, Üben und Gebet zurückzulegen ist, lehrten

---

[1]) In der Widmung der „deutschen Grammatik".

Vives und Komensky einstimmig und die Vorschrift der Jesuiten, daß alle Disziplinen so gelehrt werden sollen, daß sie zur Erkenntnis und Liebe des Schöpfers und Erlösers führen, weist auf denselben Punkt, auf den Johannes Sturms „beredte und weise Frömmigkeit" ausläuft.

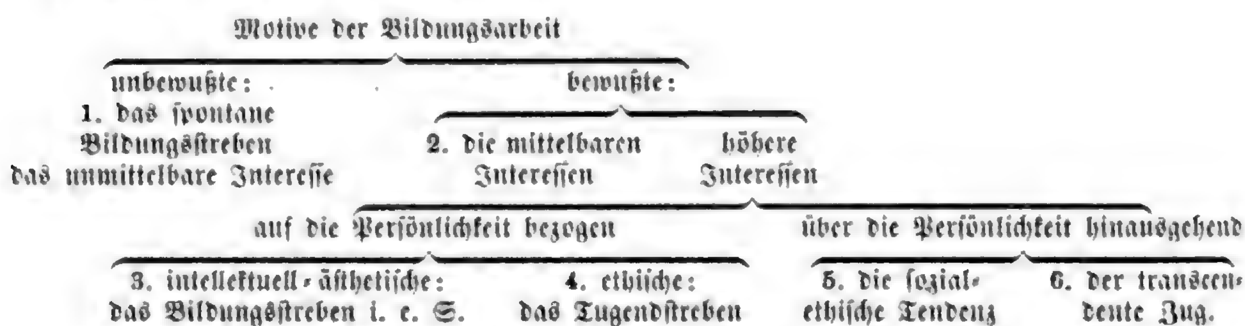
Selbst die modernen Schulordnungen nehmen die religiös-sittliche Bildung in ihren Tendenzparagraphen auf und die Anschauung ist noch unverdrängt, daß ein Unterricht, der sich über die Fachbildung erheben und den ganzen Menschen bilden will, Religionslehre und religiöse Übung heranziehen müsse. Die unbewußte Nachwirkung des religiösen Momentes in der Gegenwart reicht aber noch viel weiter, als das bewußte Geltendmachen desselben. Es gilt von seinem Verhältnisse zur Bildung, was ein Historiker von dem Nachglanze des christlichen Idealismus in der modernen Wissenschaft sagt: „Unsere Zeit, in der Annehmlichkeit der freien geistigen Arbeit und Bewegung, vergißt es zu gern, daß sie dabei noch von dem Schimmer des Überweltlichen zehrt, welchen die Kirche im Mittelalter der Wissenschaft mitgeteilt hat" [1]).

Aber man ist nicht einmal genötigt, den Unglauben als die Signatur unserer Zeit zu bezeichnen. „Die wahre, dauernde Signatur der Gegenwart", sagt ein Kenner des Lebens und der Schule, „ist für den tiefer Blickenden nicht in der auf der Oberfläche in erschreckender Breite zu Tage liegenden Skepsis und Negation zu suchen, welche doch mehr die lärmende Masse erfaßt hat, als die gediegenen, innerlich durchgebildeten und gereiften Persönlichkeiten, sondern in der unverkennbaren Erneuerung eines wiedererwachenden, fruchtbaren und nunmehr auch unverlierbaren, religiösen, kirchlichen und mithin auch konfessionellen Lebens. Ihm keine Rechnung tragen wollen ..... heißt um des falschen und modernen Zeitgeistes willen sich an dem tieferen Geiste der Zeit versündigen, dessen stilles Wehen lauter und wahrer zeugt, als das Brausen des Weltlärms" [2]).

---

[1]) Burckhard, Leben Constantins. Zweite Auflage, S. 383. — [2]) Otto Frick in dem Artikel „Simultanschulen" in Schmids Encyklopädie. VIII[2], S. 677.

Sollen wir das Ergebnis unserer Analyse übersichtlich zusammenfassen, so würde dem etwa durch das folgende Schema entsprochen werden können:



Das spontane Bildungsstreben oder der Trieb zum Lernen und Bethätigen geht dem *Reize* nach, der in den geistigen Inhalten liegt; die mittelbaren oder praktischen Interessen betrachten jene Inhalte als *Mittel* für äußere Zwecke; das Bildungsstreben im engeren Sinne betrachtet sie als *Kunststoff* der inneren Formgebung; das individuell-ethische Interesse verwendet sie als Stoffe *ethischer Gestaltung*; das sozial-ethische sieht sie als ein *Gut* und einen Gegenstand der gemeinsamen Pflichtübung an; dem religiösen sind sie *Gaben Gottes* zu Gottes Ehre zu verwenden. Als verwandt und zusammengehörig erscheinen zuvörderst die spontanen, triebartigen Regungen und die intellektuell-ästhetische Tendenz, d. i. das unbewußte und bewußte Bildungsstreben im eigentlichen Sinne; zwischen den mittelbaren praktischen Interessen und der sozial-ethischen Tendenz besteht die Verwandtschaft, daß beide das Leben und die Gesellschaft zum Beziehungspunkte haben, nur die ersteren in einem selbstischen Sinne, die letztere in dem Sinne der Bindung an die sittlichen Güter des Lebens und an die sie tragenden Gemeinschaften, so daß jene gegenüber den sozial-ethischen als die sozial-egoistischen Triebfedern bezeichnet werden können. So weit die Bildungsarbeit durch die mittelbaren Interessen geleitet wird, verwächst sie mit der *Kulturarbeit*; vermöge ihrer ethisch-religiösen Motive reiht sie sich den auf *Gesittung* gerichteten Bethätigungen ein; ihr spezifischer Charakter aber tritt in der spontanen oder bewußten Tendenz auf geistige Erfüllung und Gestaltung hervor (vergl. Bd. I, S. 101 f.).

II.

Die Bewertung der Bildungszwecke.

---

§. 36.

Die Motive und Zwecke der Bildungsarbeit, die wir einzeln verfolgt haben, erscheinen in den wechselnden Formen der Geisteskultur, welche die Geschichte der Bildung aufweist, in verschiedener Stärke, Abstufung und Verbindung wirksam und sowohl das allgemeine Bewußtsein als die didaktische Reflexion oder Theorie haben sie zu verschiedenen Zeiten anders und anders veranschlagt. Nur ein Punkt liegt über den Streit der Meinungen hinaus und er bezeichnet den Standort, auf welchem bei der Bewertung der Bildungszwecke Fuß zu fassen ist, es ist der Gedanke, daß der Bildungserwerb, mag seine Aufgabe nun einfacher oder vielförmiger aufgefaßt werden, als dem Leben dienend, oder als dasselbe ergänzend, auf diesseitiges beschränkt oder an jenseitiges geknüpft, jedenfalls ein sittliches und versittlichendes Thun sein soll, daß der geistige Zuwachs, den er vermittelt, den Menschen besser, tüchtiger zu machen, daß er durch das rechte Wissen und Können zu dem rechten Wollen hinzuführen habe.

Dieser sittliche Zweck hat nun den Maßstab abzugeben für das Bildungsstreben, wie es teils den triebartigen Motiven, teils der Richtung auf intellektuell-ästhetischen Ausbau der Persönlichkeit entstammt und ebenso für die Tendenz des Lernens und Übens auf

Leistungsfähigkeit, Geltung, Macht. Der kategorische Imperativ: Du sollst durch dein Lernen und Studium besser werden, bestimmt die Grenzen der Berechtigung der hypothetischen Imperative: Du sollst der Lust am geistigen Wachsen nachgeben, du sollst dein Inneres erfüllen und formen, du sollst dich mit Kenntnis und Fertigkeit für des Lebens Bedarf ausrüsten.

Der Trieb zum Wissen, Lernen, Nachbilden, Bethätigen ist einer elementaren Kraft vergleichbar, welche in die rechten Bahnen gelenkt werden muß, um gedeihlich und Gedeihliches zu wirken. Seiner Kraft kann die Bildungsarbeit nicht entbehren; amor docet musicum sagt das alte Sprichwort und das Wort: amor magister est optimus (Plin. Ep. 4, 16) will in dem spontanen Interesse die ganze Lehrkunst beschlossen wissen. Es heißt den Lerntrieb zu rigoros beurteilen, wenn man ihn, wie es die Pädagogik des Mittelalters thut, mit der leeren Neugierde identifiziert, aber es heißt die Würde der Bildungsarbeit unterschätzen, wenn man sie, wie es der Rousseausche Naturalismus thut, nach den spontanen Regungen und dem Geschmack des Subjektes zuschneidet. Das natürliche Interesse an den Dingen und den Erkenntnissen darf nicht zum Spiele mit Werten ausarten, die von ernster menschlicher Geistesarbeit herrühren; die Beschäftigung mit Gegenständen der Wissenschaft und Kunst darf nicht zu einem amusement d'esprit, zu einer intellektuellen Feinschmeckerei werden. Das unfreie Element, wie es nun einmal jedem Triebe, und sei er auch auf das Geistige gerichtet, innewohnt, soll durch das freie sittliche seine Berichtigung und Verklärung erhalten. Mit Recht geht Herbart darauf aus, beiden Elementen ihrem Range entsprechend genug zu thun, indem er das unmittelbare Interesse, wie ein Fruchtfeld, reich an Keimen, Wurzeln und Samen zu pflegen vorschreibt, aber seine Ausbeute in dem idealen Mittelpunkte der Persönlichkeit, dem sittlichen Charakter, niederzulegen gebietet.

Aber auch da, wo die Maxime: Lerne und treibe, was gefällt, mit der andern vertauscht wird: Lerne und übe, was gefallen macht, bedarf es des Geltendmachens der sittlichen End-

ziele. Das Gefällige, das Schöne kann zum Guten führen, ist aber noch nicht das Gute, die veredelte selbstbewußte Kraftbethätigung verdient erst dann schlechthin Billigung, wenn sie in den Dienst der ethischen Aufgaben tritt. In dem bloßen Streben, das Wissen und Können zum freiverfügbaren Besitze der Persönlichkeit, zum Stoffe ihrer Ausprägung oder Ausschmückung zu machen, liegt etwas von Selbstgenuß und darum von Egoismus; ohne sittlichen Fonds führt es zur Schöngeisterei und zum Virtuosentum. Der bel esprit ist allem Interessanten und Anregenden geöffnet, verarbeitet dasselbe auch in gewissem Grade, aber er liebt mehr seine Vielgeschäftigkeit als das, worauf sie gerichtet ist, freut sich mehr an der Elastizität seines Geistes, als an dessen Erfüllung mit wertvollem, fruchtendem Inhalte; der Virtuos der Bildung genießt bei der Beschäftigung mit Geisteswerken nicht diese, sondern das Spiel der eigenen Kräfte, die Ungebundenheit der Subjektivität, die über allem schwebt, um es zu ihrer Vervollkommnung auszubeuten und sich zu dem einzelnen nur herabläßt, um ihre Meisterschaft zu zeigen. Die Seelenschönheit ist ein trügerisches Prinzip der inneren Gestaltung und nicht angethan, der Zersplitterung wie der Verflüchtigung der geistigen Regungen zu wehren; Maß und Harmonie des intellektuellen Lebens wollen tiefer bewurzelt sein als in diesem selbst.

Diesen Ausartungen des Bildungsstrebens zu wehren, ist die sittliche Tendenz berufen. Sie zwingt, die Erkenntnis- und die Schaffensarbeit ernster zu fassen und giebt Verständnis für die Zucht der Wahrheit, welche von jener, und für die Zucht der Schönheit, welche von dieser ausgeht. Die geistige Bethätigung darf in dem Dienste des Subjekts nicht aufgehen, weil sie es zugleich mit einem Objekte des Erkennens oder des Gestaltens zu thun hat, mit einem an sich gültigen, welches Anspruch erhebt, das Subjekt nach sich zu bestimmen. Das Lernen und Üben ist Quelle einer Zucht, nicht bloß dadurch, daß es zu geregelter Arbeit anhält, sondern auch dadurch, daß es den Geist an das Wahre und Schöne bindet, wodurch der Willkür des subjektiven Vorstellens ähnliche Schranken gesetzt werden, wie den Strebungen durch Sitte und Sittengesetz.

Die Hingabe an das Wahre und Schöne teilt mit der sittlichen Gesinnung die Selbstlosigkeit und diese ist das Gegengewicht gegen die egoistische Tendenz der innern Gestaltung. Das sittlich-begründete Bildungsstreben kennt kein Schwelgen in der eigenen Vollkommenheit, weil es sich nicht an einem bequemen subjektiven Maßstabe mißt, sondern an der menschlichen Geistesarbeit, von der es nur ein Geringes bewältigen zu können sich bewußt ist und an der Bestimmung des Menschen, welche noch andere Aufgaben als die der intellektuellen Bethätigung in sich schließt.

Die mittelbaren Interessen an der Bildung schließen nicht weniger als die intellektuell-ästhetischen egoistische Motive in sich, welche ebenfalls nur durch die Einführung sittlicher Zwecksetzungen hintangehalten werden können. Die Griechen erblickten in dem Hinarbeiten auf spezielle Leistungsfähigkeit zu Zwecken des Lebensbedarfs etwas Knechtisches, Banausisches, welches des Freien unwürdig sei; die christliche Zivilisation hat die Einseitigkeit dieser Anschauung berichtigt und, indem sie der Arbeit eine höhere Würde gab, auch das Befähigen für künftige Arbeit höher bewertet. Dennoch ist es auch uns geläufig, tadelnd von banausischem Lernen und Studium zu sprechen, aber was wir dabei tadeln, ist nicht die Beziehung des Lernens und Studiums auf Arbeit und Beruf überhaupt, sondern die Gesinnung, die keine andere als diese Beziehung kennt, die kleinlich und egoistisch alles geistige Wachstum auf die Vorbereitung für das Metier zuspitzen möchte. Diese Gesinnung wird mit Recht auf die allgemeinen Aufgaben der Bildung und deren persönliche Beziehungspunkte verwiesen, allein der ihr zu Grunde liegende Egoismus kann doch nur durch das sittliche Gegengewicht behoben werden. Der Maxime: Lerne, was du brauchen wirst, ist wohl die andere gegenüberzustellen: Lerne, was dich bildet, aber der Berichtigung wird sie erst durch eine dritte: Lerne, was dich tüchtig macht, entgegengeführt. Die Tüchtigkeit nimmt die spezielle Befähigung in sich auf, aber das Streben nach ihr streift das selbstische des Trachtens nach dem Fortkommen ab. Der Egoismus des Praktikers und der Egoismus des Schöngeistes fin-

den in demselben Prinzip ihre Rektifikation: das wahrhaft Nützliche und das wahrhaft Schöne treffen in dem Guten zusammen; der sittliche Zug durchbricht die Beschränktheit des banausischen Wesens, wie er die Zerfahrenheit des schöngeistigen konsolidiert.

Noch mehr aber bedarf der Egoismus des Ehrstrebens der Hintanhaltung durch die sittliche Norm, wenn die Bildungsarbeit nicht durch ihn verderbt werden soll. Ihm ist die lernende Jugend weit zugänglicher als der Reflexion auf den künftigen Nutzen der Kenntnisse; eine ehrenvolle Lokation, eine gute Zensur sind ihr sehr verständliche Dinge, deren Wert nicht in der Zukunft gesucht zu werden braucht, sondern sich in der Gegenwart deutlich genug geltend macht. Dem kollektiven Unterrichte ist das Appellieren an den Ehrtrieb nahe gelegt; dieser stellt ein feineres, zivileres Motiv dar als die Furcht vor der Strafe, die zudem höchstens die Trägheit aufrütteln, nicht aber den Eifer entzünden kann. Es ist die natürliche Meinung einer auf der Oberfläche bleibenden ethischen Reflexion, die Tüchtigkeit geknüpft zu denken an die Hervorragung vor anderen und das Streben nach ihr an dem Überholen der Genossen zu messen; der Naturalismus der antiken Ethik ist darüber nicht hinausgeschritten und mit der Erfüllung der Schulen mit den Altertumsstudien hat sich etwas von dem antiken Ehrstreben unwillkürlich als Motiv der Bildungsarbeit eingedrängt. Die Pädagogik, und zwar nicht bloß die antikisierende, sondern auch die der Aufklärung hat vielfach den Ehrtrieb legitimiert; Locke erblickt in der Ämulation das große Geheimnis der Erziehung und Lessing sieht in Ehrgeiz und Neubegierde die Triebfedern, welche die menschliche Seele in der steten Bemühung erhalten, durch eigenes Nachdenken auf die Wahrheit zu kommen[1]). Dem gegenüber hat besonders die Pädagogik der Herbartschen Schule mit Recht die Verschlechterung der geistigen Thätigkeit durch die Reizungen des Ehrtriebes geltend gemacht[2]). Wo es das herrschende Motiv der

[1]) Locke, Gedanken über Erziehung §. 56 f. Lessing, Litteraturbriefe 11. — [2]) Vergl. die treffenden Auseinandersetzungen Zillers in der Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte §. 9, S. 230 f.

Bildungsarbeit ist, kommt das unmittelbare Interesse an der Sache nicht zur Geltung, die unbefangene Hingebung wird nicht gelernt oder verlernt; es wird das Äußere zum Ausschlaggebenden gemacht anstatt des Inneren: die Leistungen anstatt des Willens und der Gesinnung; der einzelne wird nicht nach seinem, sondern nach fremdem Maße gemessen; die schnelle Fassung und Anstelligkeit trägt den Preis über tiefere Beanlagung davon, wenn sich diese minder geschickt zu geben weiß; zu Überhebung und Hochmut werden die Sieger in der Arena des Lernens angeleitet, Neid oder Entmutigung ist das Teil des Besiegten. Wenn der Unterricht überhaupt individualisieren muß, um die individuellen Kräfte in Thätigkeit zu setzen und das Innere zu bestimmen, so muß er es besonders in der Bewertung der Leistungen und Fortschritte; für diese aber ist der objektive Maßstab nicht ausreichend, am wenigsten der von dem Nebenmanne hergenommene, sondern es soll zugleich der subjektiv-ethische angelegt werden: wie weit das Geleistete den einzelnen in seiner Vervollkommnung fördern, was es seinem persönlichen Werte etwa zufügen könne. Hier ist die Stelle, wo vor Allem das Lehrgeschäft und das Schultreiben zu ethisieren ist; dem Streben und Drängen nach vorwärts ist der Stachel des Egoismus zu nehmen, es ist, um mit Platon zu reden, statt des starren, eisernen Leitzeugs der Begierde das goldene, heilige der sittlichen Einsicht zu gebrauchen; es ist die Auffassung der Ehre zur Geltung zu bringen, welcher das Wort des Apostels Ausdruck giebt: „Es prüfe jeder sein eigenes Thun, dann wird er bei sich selber und nicht gegen andere Ehre finden[1].“

§. 37.

Der Trieb nach geistiger Bethätigung, das Streben nach innerer Gestaltung, die Tendenz auf Leistungsfähigkeit sind berechtigte Motive der Bildungsarbeit, so weit sie der sittlichen Ver-

---

[1]) Gal. 6, 4.

vollkommnung dienen, auf den Weg weisen, der zur Bildung und zur Tugend zugleich führt. Allein weder die didaktische Reflexion, noch die Bildungsarbeit selbst darf bei der individual-persönlichen Form, welche das Sittliche im Tugendbegriffe annimmt, stehen bleiben. Im Menschen soll das Sittliche der Mittelpunkt sein, aber der Mensch ist nicht der Mittelpunkt des Sittlichen; es gilt nicht bloß die Keime des Guten in der eigenen Brust zu pflegen, sondern auch das Gute und die Güter, deren Träger die sittlichen Gemeinschaften sind, zur reinen und vollen Wirkung auf das Innere zu bringen. Das Hinheften des Geistes auf die eigene Vervollkommnung hat immer noch einen Rest von Egoismus und das auf sich ruhende tugendhafte Individuum, der selbstgenügsame Weise, die schöne Seele pflegen im Grunde nur ein feineres, sublimiertes Virtuosentum, ohne zur ganzen virtus vorzudringen. Der Kampf gegen die Selbstsucht wird nicht ausgefochten durch Verschanzung in dem besseren Selbst, sondern durch Hin- und Drangabe des ganzen Selbst an eine höhere Ordnung. So ist das Tugendstreben wohl das nächste und verständlichste Maß der unbewußten, praktischen und plastischen Motive der Bildungsarbeit, aber noch nicht der Höhepunkt, von dem diese vollständig zu überschauen ist. Die individualethische Auffassung muß zur **social-ethischen** und **transcendenten** weitergeführt werden.

Die sozial-egoistische Tendenz des Bildungserwerbes will, um ethisiert zu werden, auf ihrem eigenen Boden aufgesucht sein; ihre Schlagwörter: praktische Zwecke, Anforderungen des Lebens und Berufs, Stellung und Geltung in der Gesellschaft können auf ihre Echtheit und Berechtigung hin vom individual-ethischen Gesichtspunkte nicht mit aller Strenge geprüft und darum auch nicht berichtigt werden. Der Versuch dazu führt lediglich zur Zuspitzung jener Gegensätze von Schule und Leben, Menschen- und Berufsbildung, Humanismus und Realismus, und zur Entfremdung der didaktischen Reflexion von der Wirklichkeit. Die individualistischen Zweckformeln: „Der Unterricht soll im Menschen den Menschen herausbilden, die harmonische Entfaltung der Kräfte veranlassen,

ein vielförmiges sittlich fundiertes Geistesleben stiften," können die Einrede nicht niederschlagen, daß auch die Interessen der Gesellschaft, das System der Arbeit, die Erzeugung und Bewegung der Güter gebührende Rücksicht verlangen. Die sozial-ethische Ansicht und Tendenz dagegen läßt diese Interessen, die Arbeit und die Güter gelten, sie weist aber darauf hin, daß es nicht bloß materielle Interessen, sondern auch höhere giebt, nicht bloß Arbeit für den Alltagsbedarf, sondern auch solche für das Gemeinwohl, das Vaterland, die Menschheit, nicht bloß eine ökonomische, sondern auch eine geistige Gütererzeugung und Güterbewegung. Die Schule soll dem Leben dienen, aber der Begriff des Lebens ist weit und hoch genug zu fassen, daß er die dauernden, idealen Elemente des Daseins, die Güter der Humanität, wie des Volkstums mit einbegreift; der Unterricht soll mit Realitäten rechnen, aber real ist nicht bloß das, was man mit Händen greifen kann, sondern was wirkt, und dazu gehören auch die Faktoren des Gemeinbewußtseins. Es ist kein Herabziehen der Bildungsarbeit, wenn sie aus der Sphäre des Abstrakt-menschlichen in den Dienst der konkreten menschlichen Gemeinschaft gefordert wird. Eine Schule, deren Zwecke in der harmonischen Geistesbildung, Weckung der Kräfte u. s. w. beschlossen wären, „würde farb- und gestaltlose Wesen hinstellen, die erst in der Schaukel des Lebens für das Leben selber gewiegt werden müßten, sie würde unbeschriebene Blätter in die Welt ausstreuen, auf welche das Leben selbst erst einen leserlichen und verständlichen Text zu schreiben hätte"[1]). Billigerweise wird die Schule es übernehmen, die Initialen dieses Textes einzuschreiben, aber das Leben es zulassen, daß einige derselben als Miniaturen ausgeführt werden, die zur Lesbarkeit und Verständlichkeit zwar nichts beitragen, aber der Schreibenden Achtung vor dem Buche und seinem Inhalte bezeugen.

Der sozial-egoistischen Auffassung ist der Beruf die Position des einzelnen im Kampfe ums Dasein; sich zu befähigen, diese

---

[1]) Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848, S. 7.

Position zu halten und auszunutzen, ist ihr die maßgebende Aufgabe des Erwerbs von Kenntnissen und Fertigkeiten. Dagegen erhebt die höhere, ideale Ansicht der Bildungsarbeit, wie sie im Humanismus und den verwandten Richtungen sich Ausdruck giebt, mit Recht Protest; sie weist diese Verengung von Geist und Herz zurück und fordert, daß der im Menschen angelegten Fülle und Hoheit genug gethan werde. Sie läßt aber die engherzige Bestimmung des Begriffes Beruf unberichtigt und sieht in ihm den Gegenpol des eigenen Prinzips. Es liegt darin eine falsche und irreführende Nachwirkung der antiken Ansicht mit ihrer Sprödigkeit gegen allen Dienst und ihrer Eifersucht auf die Würde des freien Mannes. Die sozial-ethische Auffassung dagegen rektifiziert die Voraussetzungen des Streites: der Beruf, ursprünglich ein religiöser Begriff, die κλῆσις, vocatio (1. Kor. 7, 20), Berufung des einzelnen zu gliedlicher Dienstbarkeit gegen das gottgesetzte Ganze, steht gar nicht im Gegensatz zu der echt menschenwürdigen Bethätigung, sondern ist deren soziale Basis. Er ist nicht bloß ein Geschäftskreis, sondern ein Wirkens- und Lebenskreis. „Den Menschen für seinen Beruf bilden heißt nicht, ihn für eine Beschäftigungsart abrichten, sondern ihn befähigen, Lebensbeziehungen aus seinem Geschäftskreise her aufzusuchen, die dargebotenen zu ergreifen, die aufgedrungenen richtig zu erfassen und die angeknüpften zu befestigen, sich neue zu schaffen und allen sich hinzugeben [1].“ Es ist die Probe der echten Bildung, daß sie das Spezifische des Berufs mit dem Allgemeinen verknüpft, die Arbeit, die er auferlegt, verinnerlicht, das Material des Berufs vergeistigt oder, wenn der Ausdruck erlaubt ist, humanisiert. Es ist ein ungesundes Verhältnis, wenn das Bildungsstreben sich in die Mußestunden zurückzieht und einen besonderen Gedankenkreis ausmacht, während die Berufsarbeit auf den Stunden der Pflichterfüllung lastet; beide sollen sich vielmehr organisch verbinden, jenes an dieser feste Beziehungspunkte gewinnen, diese von jenem der trockenen Schwerfälligkeit entkleidet werden; es schadet

---

[1] Scheibert, a. a. O. S. 11.

nichts, wenn die Bildung nach dem Berufe schmeckt, wenn nur auch die Berufserfüllung nach Bildung schmeckt[1]).

Das sozial-ethische Prinzip ist vom Einzelwesen aus angesehen ein transcendentes und insofern bereitet es auf ein weiteres Hinausschreiten vor, auf jenes, welches vom Endlichen zum Unendlichen, vom Zeitlichen zum Ewigen führt. Zur endgültigen Bewertung der Bildungszwecke darf auch dieser Schritt nicht unvollzogen bleiben: die Bildungsarbeit will nicht bloß in ihrem Zusammenhange mit dem menschlichen Leben und Umtreiben, sondern auch in dem höchsten und weitesten Zusammenhange erfaßt werden, den der Glaube, das Wissen ergänzend, zwischen allem Gegebenen stiftet.

Der Zug der menschlichen Natur zum Transcendenten ist mit den Lebensgefühlen, welche sie an das Sinnlich-endliche binden, durch ein mannigfaches Geäder verflochten, das der psychologischen Analyse nicht weniger Schwierigkeiten bereitet als jenes, durch welches Geist und Sittlichkeit miteinander kommunizieren (S. 21). Alle Idealität saugt, bewußt oder unbewußt, unvermittelt oder mittelbar, ihre Nahrung aus diesen Adern; das sittliche Streben, das Ringen nach Wahrheit, der Drang des Schaffens und Gestaltens sind, wenn nicht von dem klaren Bewußtsein, so doch von Ahnungen begleitet, daß sie auf ein Werk gerichtet seien, das nicht von Menschen stammt und das Stückwerk und Rätsel bleibt, wenn es nicht der Glaube, deutend und befriedend, in eine ewige Ordnung einreiht. Wohl kann ein unentwegtes Hinheften des Geistes auf das Überirdische seine Bethätigung verarmen machen und jene starren Formen des intellektuellen Lebens hervorrufen, welche die

---

1) Lazarus, Leben der Seele. 2. Aufl. Berlin 1876, I, S. 31: „Jeder Mann der Wissenschaft oder der Praxis hat nicht bloß das allgemein menschliche Interesse an der Erkenntnis, sondern zugleich, ja eigentlich vorher ein induvidell bestimmtes . . . . Die Aufgabe dieses in einen bestimmten Beruf gestellten Menschen ist es demnach vor Allem, in seinem ihm zugehörigen Kreise zu arbeiten und zu denken; nur damit dies nicht einseitig und in der Enge des Geistes geschieht, hat er seine Thätigkeit nach all den Gebieten hin auszudehnen, welche rings im Kreise um seine eigene liegen."

hieratische Kultur und Bildung kennzeichnen, keineswegs aber gehen die Lockerung der Beziehungen zum Transcendenten und die Bereicherung des geistigen Schaffens Hand in Hand; im Gegenteile verfällt die Glaubenslosigkeit bei aller Fülle der äußeren Mittel einer inneren Sterilität. „Alle Epochen, in welchen der Glaube herrscht, unter welcher Gestalt er auch wolle, sind glänzend, herzerhebend und fruchtbar für Mitwelt und Nachwelt; alle Epochen dagegen, in welchen der Unglaube, in welcher Form es sei, einen kümmerlichen Sieg behauptet, und wenn sie auch einen Augenblick mit einem Scheinglanze prahlen sollten, verschwinden vor der Nachwelt, weil sich niemand gern mit Erkenntnis des Unfruchtbaren abquälen mag[1])." Man wird nicht sagen können, daß im Tempelbezirk und Klostergarten die Pflanze der Bildung ihre üppigsten Blüten getrieben habe, wohl aber sind ihr dort Früchte mit triebkräftigem Samen zu teil geworden, von denen die Perioden zehren, die in einem reichen Flor ihre Genugthuung finden.

Die Schrift sagt: „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang" und sie ist zugleich der Schlußpunkt, bei dem die Überlegung anlangt, welche den intellektuellen Werten nachgeht. Wird den Zwecksetzungen der Bildung ein religiöser Beziehungspunkt im Geiste jenes Schriftwortes gegeben, so werden die vollgültigen Motive der Bildung am verständlichsten und sprechen am eindringlichsten, und es läßt sich den relativ-gültigen das Maß ihrer Berechtigung am einfachsten und bündigsten bestimmen. Die sozialethischen Motive werden verstärkt und vertieft, denn die sittlichen Gemeinschaften erscheinen als gottgesetzte, die Pflichten gegen sie als einbegriffen in einem weiteren Zusammenhange der menschlichen Verpflichtung; für die gliedliche Stellung, wie sie der Beruf vorschreibt, giebt das Bewußtsein der Eingliederung in das Reich der Geister Verständnis: war es doch die christliche Weltauffassung, welche den Begriff des Berufes, den die antike Welt verloren,

[1]) Goethe, „Alt-Testamentliches" in den Noten und Abhandlungen zum west-östlichen Divan. Ausgabe letzter Hand VI, S. 159.

erneuert hat[1]). Das Ringen nach sittlicher Vervollkommnung des Individuums wird der Gefahr, in Selbstgerechtigkeit und Tugendstolz auszulaufen, entrückt; der Tendenz nach Verfeinerung wird der Zug zum Selbstgenuß und zum Spiele mit den geistigen Werten genommen; die Zucht der Wahrheit kommt zu ihrer vollen Wirkung, indem der geistige Inhalt am Glaubensinhalte einen Kern erhält, der dem Spiele der Meinungen entrückt ist, und indem seiner subjektivistischen Verflüchtigung gewehrt wird durch die Einsicht, daß nicht der Mensch, sondern Gott das Maß der Dinge sei; dem Streben nach Geltung und Macht wird eine Grenze gezogen, durch die Erinnerung, daß alle äußeren Güter nur einen bedingten Wert haben und daß sie den Schaden nicht aufwiegen können, den bei maßlosem Trachten danach die Seele nimmt; der Drang nach vielseitiger Geistesbereicherung und Bethätigung wird gemäßigt durch den Hinweis auf den inneren Frieden, der mit einem Streben ohne Maß und Rast nicht zusammen bestehen kann.

Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang; die Weisheit in der sich das Wissen und Können verklärt zu einer dem Dienste der sittlichen Güter und der Tugend geweihten Gesinnung, ist der Halt des auf Durchgeistung gerichteten Strebens; die Durchgeistung des persönlichen Lebens ist wieder die Voraussetzung eines echtmenschenwürdigen Mitschaffens an der vielteiligen Kulturarbeit, der Ernst der Arbeit endlich ist berufen, dem auf das Wissen, Lernen, Bethätigen gerichteten Triebe Maß und Richte zu geben.

---

[1]) Bd. I, S. 211.

III.

Die Bildungsideale.

§. 38.

Unsere teleologische Analyse hat uns auf eine Reihe von Motiven und Zwecken der Bildungsarbeit geführt, welche eine gesonderte Betrachtung und Bewertung zulassen, die aber, um als wirkliche und wirkende Faktoren des Bewußtseins verstanden zu werden, wieder in ihre ursprüngliche Verbindung zurückgeführt werden wollen. Jede Analyse eines Lebendigen, mag dies nun der organischen oder der moralischen Welt angehören, hat das eigentliche Erkenntnisobjekt nicht vor sich, sondern hinter sich und sie muß nach Beendigung ihres Geschäftes umkehren, und der synthetischen Betrachtung Raum geben, welche das Getrennte wieder zusammenfügt.

Das Zusammenwirken der Bildungsmotive und -zwecke im Bewußtsein erscheint von unabsehbarer Mannigfaltigkeit; es zeigt sich anders in jeder der großen Formen der Geisteskultur, welche die Geschichte der Bildung aufweist; und es hieße die Untersuchungen, über das nach Zeiten und Völkern wechselnde Ethos der Bildung, die wir früher diesem Gegenstande widmeten, wieder aufnehmen, wenn wir diesen historischen Verschiedenheiten nachgehen wollten. Auf dem Wege der gegenwärtigen Betrachtung liegt nur eine allgemeine und zwar psychologische Unterscheidung, auf welche das Aufmerken auf die unvollkommenere oder vollkommenere Synthesis der in Betracht

kommenden Faktoren führt. Die Verbindung der verschiedenen Antriebe, Zwecksetzungen, Aufgaben des Bildungsstrebens kann entweder bei einer bloßen Mischung, einer verschwommenen Einheit, einem Synkretismus stehen bleiben, oder sie kann zu einer reineren und vollkommeneren Synthesis, zu einer ausgeprägten, von dem Bewußtsein als einheitlich erfaßten Gestaltung vorschreiten. Im ersteren Falle sprechen wir von einer mehr oder weniger ausgesprochenen Bildungs*tendenz*, im letzteren von einem auf Bildungs*ideale* gerichteten Streben.

Ideale sind lebendige und lebenweckende Bilder von einem Zustande, in welchem ein Streben seine Erfüllung, ein Ringen seine Krone gefunden hat; ein Bildungsideal ist das Aneiferung und Ermutigung gewährende Bild einer solchen geistig-sittlichen Verfassung, in welcher der vollste und reinste Ertrag der auf Bildung gerichteten Arbeit niedergelegt gedacht wird.

Die Klärung und Verfestigung von Bildungstendenzen zu Bildungsidealen hängt von mehreren Bedingungen ab. Das Bildungsstreben muß einen gewissen Umfang und Reichtum haben und als eigenes Gebiet der Bethätigung angesehen werden, um seine Ziele als Ideale auffassen zu lassen; es muß ferner einigermaßen Gegenstand der Reflexion geworden sein, wenngleich das Ideal selbst nicht sowohl der Reflexion, als vielmehr einer Konzeption entstammt, die mit der künstlerischen Verwandtschaft hat, aber durch die bewertende Betrachtung vorbereitet wird; endlich muß das persönliche Element, verständliche, greifbare Muster vorzeichnend, dazutreten: es müssen leuchtende Menschenbilder dem Streben zum Merkzeichen dienen und es des rechten Weges innewerden lassen. Gilt das letztere von allen Idealen, so findet es auf die Bildungsideale besondere Anwendung: kein Typus der Geisteskultur und um so weniger ein denselben idealisierendes Gedankenbild, kommt zu stande ohne vorbildgebende *Persönlichkeiten*: gefeierte Lehrer bewunderte Meister, harmonische Naturen, Vollmenschen, die in ihrem Wesen zusammenfassen, was im Gesammtbewußtsein zersplittert vorhanden ist.

Der Charakter der Bildungsideale erscheint zunächst mitbestimmt durch die anderen Ideale, in denen ein Volk oder eine Zeit seine Bestrebungen verkörpert denkt. Wie sich die Menschen den persönlich gewordenen Inbegriff der Bildung denken, hängt wesentlich davon ab, wie sie sich die Männer der Geistesarbeit: den Weisen, den echten Forscher, den berufenen Dichter oder Künstler, wie ferner den Meister des Umgangs, den vollendeten Weltmann, wie die edle Frau, wie endlich den makellosen Ehrenmann und den lauteren Gottesmann vorstellen. Von allen diesen trägt jenes Idealbild Züge, je nach der Richtung der Zeit, der Neigung des Volksgeistes mehr von dem einen oder von dem andern und es ließen sich die historischen Bildungsideale mit Rücksicht auf diese Wahlverwandtschaft wohl charakterisieren. Aber auch innerhalb desselben Kulturkreises zerlegt sich das Bildungsideal vermöge dieser Beziehungen in mehrere Formen; ein anderes schwebt dem Bildungsstreben vor, welches sich in der Nähe der Wissenschaft hält, andere dem, das sich mehr der Kunst, der Geselligkeit, der Arbeit zuwendet; ja es können weit von einander abstehende Vorbilder sein, welche der gelehrten, der weltmännischen, der weiblichen, endlich der Bildung fürs praktische Leben vorschweben.

Neben dem persönlichen Elemente bestimmt aber auch das *sachliche* den Charakter des Bildungsideales. Die Entstehung des letzteren ist ja nicht so zu denken, daß ein Musterbild konzipiert würde, zu dessen Erreichung nachträglich der geeignetste Stoff zu suchen wäre; vielmehr wachsen der Stoff und die geistige Form gleichzeitig; Lieblingsstudien und -beschäftigungen wirken ebensogut auf die Fassung des Ideals ein, wie diese auf Materien des Lernens und Übens hinweisen. Die Exposition eines Bildungsideals kann gar nicht anders, als zugleich die dominierenden Bildungsstoffe berühren, zumal da diese nicht selten für Merkmale von jenem den Namen hergeben: Die griechische Bildung kann die musisch-gymnastische heißen, die mittelalterliche die scholastische, der Grundzug des Ideals der Renaissance ist die Latinität.

Wie zwischen Stoff und Form, so besteht auch zwischen End-

zielen und Veranstaltungen eine Wechselwirkung und die Institutionen der Bildung gestalten sich keineswegs erst nach Abschluß der Bildungsideale, sondern nehmen auf diese schon bei ihrem Entstehen Einfluß. Die Bildungstendenzen des Mittelalters schufen die Universitäten und diese thaten das ihrige dazu, das Ideal der mittelalterlichen Bildung Gestalt gewinnen zu lassen; für die Ideale der Aufklärungsepoche sind die feinen Zirkel und Salons der Mutterboden gewesen, wie diese ihrerseits wieder von dem Aufklärungsbedürfnis ins Leben gerufen worden waren. Den Bildungsidealen ist immer anzumerken, wieviel die Schule, wieviel die sozialen Organismen, wieviel die freie Assoziation zu ihrer Fixierung beigetragen hat und auch nach diesen Gesichtspunkten hin ließen sich dieselben, zumal in der Neuzeit, einteilen und charakterisieren.

Neben den Institutionen kommen aber auch die Theorieen der Bildung und der Erziehung als mitbestimmende Elemente in betracht. Die Bildungs- und Erziehungslehre sucht entweder das begrifflich zu fixieren, was dem Gesamtbewußtsein als Bild vorschwebt, oder sie geht darüber hinaus und weist auf Zukunftsziele hin. Allermeist geschieht dabei der Anschaulichkeit und selbst der Fülle der Ideale einigermaßen Abbruch; die Formeln der Didaktiker können niemals Ethos und Inhalt des Bildungsstrebens erschöpfen; sie greifen entweder einige, zumal von einander abstehende Merkmale heraus und überlassen der lebendigen Anschauung deren Vermittelung, oder sie drängen ihre Forderungen in gewisse Schlagworte als: Humanität, Divinität, harmonische Ausbildung u. a. zusammen, die ebenfalls erst verständlich werden, wenn man anderswoher weiß, was das Zeitbewußtsein in dieselben hineingelegt hat. Liegt darin der Fehler, das definieren zu wollen, was sich seiner Natur nach nur exponieren läßt, und üben abstrakte und vieldeutige Bestimmungen auch schädlichen Einfluß, so ist doch die Mitwirkung der Theorie zur Fixierung der Bildungsideale je länger je mehr ein bedeutender Faktor geworden, eine Erscheinung, die im Gebiete der Kunst ihr Analogon findet, wo ebenfalls die Kunstforschung die Ideale des Kunstschaffens mitzubestimmen begonnen

hat, nicht eben ein Zeugnis für die Kraft des letzteren, aber eine notwendige Folge des Vorschiebens der Grenzen der intellektuellen Thätigkeit.

§. 39.

Eine Reihe intellektueller Eigenschaften ist es, welche in der geistigen Gestalt des Gebildeten zunächst ins Auge fallen, die daher den geeignetsten Ausgangspunkt der Charakteristik desselben bieten. Der Gebildete muß ein Wissender sein, Kenntnisse besitzen, intellektuelle Schulung durchgemacht haben. Seine Kenntnisse dürfen aber kein toter Schatz sein, der ihm auch fehlen könnte, ohne daß die Person eine andere würde, vielmehr müssen sie ihm präsent sein, zur freien Verfügung stehen, ein Element oder Ferment seines Lebens ausmachen. Sein Wissen muß solid begründet, fest genug gefügt, aber zugleich unabgeschlossen sein, dem Zuwachse aus den Quellen des freien Bildungserwerbes: der Lektüre, dem Umgange, den Künsten u. s. w. geöffnet. Ein „vielseitiges Interesse“ muß zugleich die Beschränkung und die Erstarrung der intellektuellen Thätigkeit fernhalten; geistige Gewecktheit oder besser waches Geistesleben muß die Frucht seines Kenntniserwerbes und seiner Schulung sein. Die letztere muß sich zeigen in der Gewandtheit und der Sicherheit des Verstehens, Denkens, Wiedergebens, Suchens, Findens, aber darf keinen Rest unfreier Gebundenheit zurücklassen, nicht nach der Schule schmecken.

Der wahrhaft Gebildete weiß genug, um zu wissen, daß sein Wissen ein unvollkommenes und vielfach bedingtes ist und der Nachhilfe nicht entbehren kann; er hat die Wissenschaft gekostet, um innegeworden zu sein, wie wenig von derselben er sich eigengemacht hat. Wo sich Gelegenheit dazu bietet, weiß er zu hören, zu lernen, zu fragen und die Antworten mit eigenem Urteil zu verwerten. Die Beweglichkeit des Geistes darf aber nicht in Unruhe, die „Vielseitigkeit“ nicht in „Vielgeschäftigkeit“ ausarten; mit den „Vertiefungen“ müssen die Akte der „Besinnung“ abwechseln, „feine Fühlfäden und geschlossenes Wesen“ müssen verbunden sein. Ein

ähnliches Verhältnis muß der Inhalt der Bildung zeigen: diese soll, der Gelehrsamkeit ungleich, welche sich in entlegenster Vergangenheit anbauen kann, aus der Gegenwart ihren Stoff entnehmen, aber die wechselnden Tagesinteressen, die zu- und abflutenden Anregungen, das Modische in Leben, Sitte, Kunst und Wissenschaft soll dem Inneren niemals Ausfüllung und Prägung geben, vielmehr nur peripherisch eintreten und dem Bleibenden, schlechthin Gültigen die herrschende Stellung überlassen. Das Bewußtsein, eingereiht zu sein in große Zusammenhänge geschichtlicher, sozialer, transcendenter Natur muß den Menschen überhaupt und zumal den nach Bildung Strebenden bewahren, ein Spielball des Tages, „ein Narr der Zeit" zu werden.

Der echt Gebildete ist aufgeklärt, er weiß, daß das Überkommene nicht schon darum gut und recht ist, weil es überkommen ist, aber er weiß auch, daß das Neueste nicht schon darum taugt, weil es sich aufdrängt. Er ist zur Klarheit darüber gekommen, was den menschlichen Dingen Halt und Wert giebt und er weiß dies im Kaleidoskop des Lebens und der Geschichte herauszuerkennen. Geklärt ist aber nicht bloß sein Verstand, sondern auch sein ganzes Wesen; durch geistige Arbeit ist bei ihm die Nebelwelt schwankender Empfindungen, die Gefühlsseligkeit mit ihrem unklaren Weben überwunden.

Wie zwischen Tradition und Gegenwart, so weiß er auch zwischen Kosmopolitismus und Liebe zum Heimischen die rechte Gleichung zu finden. „Der gebildete Mann gleicht einem Schiffe, welches einen guten Anker an Bord und eine liebe Heimat im Rücken hat, wenn es sich dem erdumgebenden, weltbeherrschenden Ozean anvertraut, um nach allen Weltgegenden hin Güter einzuladen, von allen Seiten her Güter heimzuholen, gleich willig und gleich groß im Geben und im Empfangen[1])."

Mag ein Wort Goethes, des feinsinnigen Kenners und Freundes harmonischer Bildung diese Züge zusammenfassen: „Weite

[1]) Döderlein, „Was heißt Bildung?" In dessen Reden und Aufsätzen I, S. 159 bis 175.

Welt und breites Leben — Langer Jahre redlich Streben — Stets geforscht und stets gegründet — Nicht geschlossen, oft geründet — Ältestes bewahrt mit Treue — Freundlich aufgefaßtes Neue — Heitern Sinn und reine Zwecke — Nun man kommt wohl eine Strecke."

Von dem unfruchtbaren Wissen, welches nur Schätze zu sammeln und zu hüten begnügt ist, unterscheidet sich die Bildung dadurch, daß sie die geistigen Güter verarbeitet, umprägt, verwendet; dieser Unterschied aber weist über die intellektuelle Seite der Bildung hinaus, denn in dem Verfügen über den Inhalt liegt ein spontanes, von dem rezeptiven zu unterscheidendes Element. Mit Recht hat Schleiermacher bei dem geistigen Werden Rezeptivität und Spontaneität als die beiden Faktoren unterschieden, und in der Weltauffassung einerseits, in der Selbstdarstellung anderseits deren Höhenpunkte erkannt. Es gehört zur Gesundheit des Geistes, daß er auf die Eindrücke von Außen antworte, daß er die Anregungen, die ihm von anderen kommen, auswirke; um innere Formung zu erhalten, muß der Mensch Äußeres formen, der Gebildete ist zugleich ein Bildender. Dies ist die technische oder organisatorische oder besser poietische Seite der Bildung. Sie umfaßt weit mehr als die Ausübung der Künste; das Gebiet der Kunstübung, in dem sie sich zunächst bethätigt, ist das der Sprache; dem Geiste liegt sein geistiges Werkzeug, das Wort, näher als die äußere Welt. So nimmt die Beherrschung der Sprache, das fari posse in den Bildungsidealen verschiedener Zeiten eine so hohe Stelle ein; wenn dies Element in gekünstelte Wortmacherei ausartete, so darf dies seine ursprüngliche Berechtigung nicht verkennen lassen. Heute ist es uns in älterer Fassung nicht mehr geläufig, aber wohl verständlich etwa in der Deutung, die ihm Rückert gegeben hat:

„Dein Amt, Gebildeter, und Deine Aufgab' ist
Aussprechen was Du fühlst, darstellen was Du bist.
Denn alles in der Welt ringt sich zu stellen dar
Und spricht sich unklar aus, Du aber sollst es klar.
Aufklären sollst Du uns dies Dunkel und erklären,
Wie schön die Dinge, wenn wir klar sie sähen, wären.“

Der Stoff dessen, was der Gebildete auszusprechen, darzustellen weiß, ist in dem einen Betracht er selbst, in dem andern Betracht die Schönheit der Dinge; er spricht *sich* aus, stellt *sich* dar, aber ist dabei erfüllt von einem Inhalte, gebunden an eine Form, welche sich nach der Idee der Schönheit bestimmen. Die Beziehung auf das Schöne und die Unterordnung unter dessen Gesetze hebt die Selbstdarstellung über das bloß Subjektive und über das Spielende hinaus, dem sie sonst verfiele.

Wie das Wissen des echt Gebildeten die Mitte trifft zwischen unsteter Polymathie und eingeschränkter Gelehrsamkeit, so steht auch seine Kunstübung gleich weit ab von flatterhaftem Dilettantismus und technischer Berufsarbeit. Die Wege der letzteren verfolgt er, soweit dabei die Grundlagen der technischen Schulung zu erwerben sind und soweit das eigene Ausüben die Werke der Meister verstehen und genießen lehrt; aber die Freiheit eines Liebhabers der Künste wahrt er sich in sofern, als er in deren mehrere Einblicke sucht, um die verschiedenen Sprachen vergleichen zu können, in denen sie von dem Schönen reden.

Die Selbstdarstellung ist aber nicht auf die Künste beschränkt. Der geistige Inhalt, den der Gebildete besitzt, sucht mannigfaltigen Ausdruck und durchleuchtet die verschiedensten Stoffe. In die ganze *Breite des Lebens* hinein wirkt die Bildung, sie bestimmt den Verkehr, die geselligen Formen, die Lebensweise von der Körperpflege und Tracht an bis zur Einrichtung der Wohnräume. Wenn die Sitte die rohe Natürlichkeit überwindet, so ergänzt und deutet die Bildung die Sitte; ihre Früchte auf diesem Gebiete sind die verfeinerten Formen, veredelte Lebensart, der Takt, der Geschmack.

So erscheint die Bildung als formgebendes Prinzip, dessen gestaltender Einwirkung keine Region des Wissens, des Könnens, ja des Lebens entrückt ist; die Universalität muß als ein Merkmal der Bildung gelten und diese kann in dem Betracht zutreffend als „gleichschwebende Vielseitigkeit“ charakterisiert werden. Mit anderem Bilde bezeichnet dieselbe Sache die Forderung des Harmonischen, des Einklangs der verschiedenen Interessen, Bethätigungen, Lebensäußerungen untereinander, die Aufhebung des scheinbaren Stimmengewirrs in einen Akkord.

Allein von eingreifenderer Bedeutung als die Harmonie in diesem Sinne ist die Herstellung des Einklanges der Bildung mit der individuellen Anlage und mit der Lebensstellung. Bei gesunder innerer Gestaltung „giebt das vorschlagende Vermögen den Krystallisationskern, um welchen das geistige Werden in Strahlen anschießt und es bildet sich hier eine Grundgestalt, welche die Gliederung im Einzelnen bedingt und wobei nach der einen Seite hin reiche Entwickelungen stattfinden können, während nach der anderen nur geringes Wachstum und höchstens ein schwacher Ansatz ist“ [1]). Fehlt die Übereinstimmung der Bildung mit der Anlage, so bekommt jene etwas Aufgezwungenes und Schablonenhaftes; hergestellt aber wird die Übereinstimmung durch eine der Anlage Rechnung tragende, abgestufte Hingebung an die Richtungen und Inhalte der Bildung, wie sie der alte Spruch andeutet: In uno habitandum, in ceteris versandum. Der Gebildete gleicht in dieser Rücksicht „dem Wanderer, der hier einkehrt, dort bloß das Mahl nimmt, anderswo tagelang weilt, manches genau betrachtet, anderes obenhin, heimgekehrt aber dauernd im eigenen Hause wohnt“ [2]).

Auch zwischen Lebensstellung und Bildung muß Einklang hergestellt sein; der Mann von gesundem Geistesleben muß die Resultante gefunden haben zwischen dem Zuge in die Weite, der dem

---

[1]) Hauber in dem Artikel: „Bildung“ in Schmids Encyklopädie I, S. 661. — [2]) Ein Ausspruch von Nikolaos von Damaskus. Vergl. Bd. I, S. 167.

Bildungsstreben eignet, und dem Zuge in die Enge, welchen allermeist der Beruf mit sich bringt. Ohne Anschmelzung an das Berufsinteresse ist das Bildungsinteresse eine bloße Zuthat, kein Lebenselement, während andrerseits die Berufsarbeit ohne den anfrischenden Hauch und veredelnden Zug der Bildung des menschlichfreien Charakters verlustig geht.

Lebendiges Wissen und durchgeistigtes Können sind Erscheinungsformen gebildeten Wesens; aber die Erscheinung bleibt bloßer Schein, wenn sich jene nicht in geläutertem Wollen zusammenfinden. Kenntnisse und Einsichten werden wertvolles und wertgebendes Element der Persönlichkeit, erst wenn sie sich zu Überzeugungen und Gesinnungen verdichten; Formbeherrschung und das Vermögen zu gestalten, müssen sich auch an der Aufgabe bewähren, den rohen Stoff der Triebe und Leidenschaften zu formen und die Beziehungen des Menschen zum Mitmenschen in selbstlosem Sinne zu gestalten. So gehören auch sittliche Bestimmungen zur Idealgestalt des Gebildeten, wenngleich minder augenfällig als die bisher aufgezeichneten Momente; sie sind den Fundamenten des Hauses vergleichbar, welche, dem Blicke entzogen, den ganzen Bau tragen und deren erst dann dankend gedacht wird, wenn sie bei Stürmen und Erschütterungen Säule und Pfeiler, Gebälk und Dach vor dem Einsturze bewahrt haben. Es sind die Tugenden der Weisheit, der Selbstbeherrschung und der Gerechtigkeit, welche unserer Betrachtung den Übertritt in die Sphäre der Sittlichkeit vermitteln. Die Weisheit beruht auf eindringender Einsicht, Erfahrungsfülle, Kenntnis des Lebens, Wohlberatenheit beim Handeln, das alles getragen von reiner und wohlwollender Gesinnung. Dem Bildungsstreben verleiht die Nähe der Weisheit: Ernst, Tiefe, Lauterkeit und Hinwendung auf die wahren Bedürfnisse des Lebens. Die Selbstbeherrschung ist der Gebrauch der Vernunft gegenüber den Trieben, Leidenschaften und Affekten; auf sie geht die Harmonie des inneren Lebens, das freie Wirken der höheren Vermögen, die wahre Schönheit der Seele zurück. Als Leitstern des Bildungsdranges

giebt sie diesem die Wendung nach innen und hält ihn an, mit der Ruhe und Klarheit des Geistes die des Gemütes zu verbinden. Sie bewahrt davor, „sich mit einer aus dem Schaume, der auf der Oberfläche des geistigen Lebens schwimmt, gewobenen Seelengestalt zu begnügen, indem sie mahnt an den Kampf mit den Elementen der Natur, durch welchen sich der inwendige Mensch aus dem Finstern zum Lichte herausringt“ [1]). Die Gerechtigkeit, der tugendhafte Wille, jedem das Seine zu geben, beugt den Egoismus, der nur das Mein kannte und giebt damit die Grundlage für alle gesellschaftliche Ordnung. Für alle Beziehungen, welche die Bildung von Mensch zu Mensch spinnt, ist sie die Voraussetzung, aber auch das innere Wachstum bedarf ihrer: unredlicher Sinn und unreiner Wille sind mit gesunder Geistesgestaltung unvereinbar.

Die Sittlichkeit beruht darauf, daß der Mensch seinen Willen einer höheren gottgesetzten Ordnung konformiere, diese Ordnung und deren Urheber selbst in Geist und Herz zu fassen lehrt ihn die Religion. In der sittlich-religiösen Gesinnung wird die Weisheit ergänzt durch den Glauben, des Geistes Auge für die übersinnliche Welt, und durch die Hoffnung, den Zug der Seele nach der ewigen Heimat; bei jener Gesinnung vollendet sich die Gerechtigkeit, die jedem das Seine giebt, in der Liebe, welche ruft: Jedem das Deine; jene Gesinnung erkennt das Böse in seiner ganzen Furchtbarkeit als gottentfremdende Sünde, findet aber in der Gnade den überirdischen Beistand dagegen und verklärt die Gemütsruhe der Selbstbeherrschung zum Frieden in Gott.

Indem wir die Grundzüge des gebildeten Wesens aufsuchten, sind wir über dieses selbst hinausgewiesen worden vermöge der inneren Verknüpfung, welche zwischen allen Richtungen der auf das Ideale gerichteten Bethätigung besteht. Durch die Propyläen veredelten Geisteslebens führte uns der Weg zur Akropolis der sittlich-reliösen Gesinnung; oben angelangt aber sehen wir, daß der zurückgelegte Weg nicht der einzige ist; außer ihm klimmt ein anderer

---

1) Hauber, a. a. O. S. 664.

schmuckloser Pfad zur nämlichen Höhe hinauf; die sittlich-religiöse Gesinnung kann ja auch in anderer Weise als durch weitgreifende Geisteskultur erzeugt werden, durch eine weniger vermittelte Bestimmung des Willens, Läuterung des Sinnes, Erhebung des Gemütes. Diese Gesinnung aber kann in gewissem Betracht einen Ersatz der Bildung gewähren. Demjenigen spricht Platon Bildung zu, welcher Einsicht und Strebungen in Übereinstimmung zu setzen weiß, mag er auch nach dem Sprichwort weder lesen noch schwimmen können; derjenige aber gilt ihm für ungebildet, der jenes nicht vermag, mag er auch noch so scharfsinnig und geschickt sein[1]. Und treffend sagt ein neuerer Schriftsteller: „Der einfachste Christ, in welchem das Evangelium den Egoismus und Materialismus überwunden hat, ist in der That ein gebildeter Mann, weil das Christentum seinem Denken, Reden und Thun ein Ebenmaß verleiht, alles Rohe und Gemeine ihm abthut und so auch sein äußeres Leben schön macht“[2].

[1]) Plat. Legg. III, p. 689. — [2]) Palmer, Evangelische Pädagogik, S. 107.

IV.

Der subjektive und der objektive Faktor der Bildung.

§. 40.

Die Untersuchung der Motive, Zwecke und Ideale der Bildung hat uns wiederholt auf ein Grundverhältnis derselben stoßen lassen, welches eine besondere Erörterung erheischt; es läßt sich dasselbe je nach dem Gesichtspunkte der Betrachtung durch die Beziehungsbegriffe: Subjekt und Objekt, Form und Materie, Stoff und Kraft ausdrücken. Alle Bildung beruht auf dem Gestalten des Inneren, bedarf dazu aber eines geistigen Inhaltes, dem nicht genug gethan wird, wenn man ihn als Mittel auffaßt, da er vielmehr auf eigenen Wert Anspruch erhebt; sie ist gerichtet auf eine Form des geistigen Lebens, welche bestimmt ist, sich verschiedenartigen Stoff zu assimilieren, aber diese Form kommt selbst nur durch Assimilation eines Stoffes zu stande; sie ist Erzeugung und Entbindung von Kräften, aber sie kann nur gewonnen werden, wenn die Kraft an die Bewältigung eines Gegebenen gesetzt wird, welches der Willkür und dem freien Kräftespiele seine unbeugsame Gegenständlichkeit entgegenstellt.

Zu diesem Grundverhältnisse nehmen die Motive und Zwecke der Bildungsarbeit, die unsere Analyse ergeben hat, eine verschiedene Stellung ein. Das spontane Bildungsstreben richtet sich ganz auf das Objekt, es geht dem Reize der Sache nach und wird von dem

unmittelbaren Interesse an dem Inhalte des Wissens und Könnens getragen; die sozial-egoistischen, die plastischen und die individual-ethischen Motive kommen darin überein, daß sie den Standort in das Subjekt verlegen und im Gegenstande des Bildungserwerbes vorzugsweise ein Mittel erblicken lassen des Machtzuwachses, der Veredlung, der Versittlichung; die sozial-ethischen Motive lassen mehr beide Momente zur Geltung kommen, indem sie den Bildungsstoff zugleich als Mittel für das Gemeinwohl und als Lehrgut fassen, welches um seiner selbst willen Übertragung und Fortpflanzung verlangt; zu letzterer Fassung neigt auch die religiöse Ansicht der Bildung, indem sie von der Überlieferung eines Glaubensinhaltes ausgeht und damit allem Lehrinhalte eine gewisse Substanzialität verleiht. Je nach dem Vorherrschen des einen Motives über die anderen erscheint die Bildungsarbeit im Ganzen mehr auf das materiale oder das formale Moment gerichtet und zeigen die Bildungsideale eine mehr traditionalistische oder mehr subjektivistische Färbung.

Allein auch abgesehen von teleologischen Unterschieden macht sich in den verschiedenen Gebieten und den verschiedenen Arten des Bildungserwerbes ein Vorschlagen bald des einen, bald des andern Moments geltend. Bei dem Erwerb von Kenntnissen tritt das Objekt mehr hervor, als bei der Aneignung von Fertigkeiten; wir sprechen von positiven Kenntnissen, um die Dinglichkeit ihres Inhaltes auszudrücken, während wir die Fertigkeiten nach einer Eigenschaft des Subjektes, dem Fertigsein, bezeichnen; Ausdrucksweisen, welche allerdings die in der Sache liegenden Unterschiede übertreiben, da einerseits die Kenntnisse schließlich auch eine Bestimmtheit des Subjekts, eine Qualität des geistigen Lebens erzeugen sollen und andrerseits die Fertigkeiten ebenfalls die Bindung des Subjekts an einen positiven, nur in Form einer Regel auftretenden geistigen Inhalt in sich schließen.

Bei fachlichem Unterrichte und der Qualifikation für bestimmte Leistungen richtet sich das Bewußtsein mehr auf den anzueignenden Inhalt, als bei dem Lehren und Lernen zum Zwecke all-

gemeiner Bildung, bei welchem neben dem partialen Zuwachs, den die Aneignung einzelner Materien darstellt, der Gesamtzuwachs der geistigen Thätigkeit in Betracht gezogen wird. Auch hier aber wehrt die Sache der Vereinseitigung; auch der Fachunterricht will dem Subjekte gewisse Eigenschaften anbilden, wie: Kunstsinn, Geschick, Anstelligkeit u. s. w., und auch der allgemeinbildende Unterricht will in ihm Sachkenntnisse niederlegen.

Alle Unterrichts**praxis** neigt nach Seiten des materialen, objektiven Momentes, während die didaktische **Reflexion**, um dies auszugleichen, meist nach der andern Seite zieht. Dem Lehrenden schrumpft die ganze Teleologie des Unterrichtes nur zu oft zu der Aufgabe zusammen, zu bewirken, daß sich der Schüler dies und das aneigne, sein Pensum aufarbeite, die Materien bewältige, von denen ihm Rechenschaft abgefordert werden kann. Die materiale Maxime: „**Unterrichte so, daß der gegebene Gegenstand angeeignet wird**", kann zu einer Auffassung ausarten, die **Dörpfeld** in seiner gleichnamigen Schrift treffend den **didaktischen Materialismus** genannt hat, da sie an der Materie der Bildung klebt, unempfänglich für das Verständnis der geistigen Form.

In der Polemik hiergegen geht aber die Theorie nicht selten so weit, nur die Wirkungen im Subjekte ins Auge zu fassen und das Objekt zu einem gleichgültigen Medium herabzusetzen, indem sie die formale Maxime: „**Unterrichte so, daß die geistige Thätigkeit vermehrt, gehoben, veredelt werde**", zur allein gültigen Norm erhebt. Sie faßt dann die Bildungsinhalte als Nahrungsmittel oder Bausteine des Geistes[1]), sie bezeichnet

---

[1]) Als Kunstausdruck verwendet das Wort **Karl Schmidt** in seiner Gymnasialpädagogik 1857, wo er S. 104 die Unterrichtsstoffe einteilt in „**Nahrungsmittel** des Gefühlslebens, der Denkwelt, des Wollens und Thuns, des Gesamtlebens des Geistes". — Der Ausdruck kommt übrigens schon im Altertume und Mittelalter vor, so bei Cic. Fin. 5, 19, 54: animi cultus ille erat ei quasi quidam humanitatis **cibus**. **Johann von Salisbury** vergleicht die Lektüre mit einer geistigen Speise und erblickt in der Aufhebung der jüdischen Speisegesetze durch das Christentum das Symbol

Kraftbildung als den Zweck des Unterrichts — so Pestalozzi, bei dem das Lehren nicht mehr ein Wissenmachen ist, sondern ein Hervorrufen psychischer Wirkungen — sie redet von formaler Bildung, für welche die Schule in autonomer Weise den Stoff auswählen könne, an dem die geistigen Organe erstarken zu machen sind, um dann der Bewältigung jeden Stoffes gewachsen zu sein. Darin liegt ein didaktischer Formalismus, dem das Verständnis dafür verloren zu gehen droht, daß man lernt, um zu wissen, übt, um zu können und daß die Erkenntnisinhalte ihre eigenen Gesetze haben, in deren Anerkennung ein gutes Stück der sittlichen Wirkungen der Bildung liegt.

Beide Auffassungen beruhen auf der Zerreißung von zusammengehörigen und sie müssen sich gegenseitig neutralisieren, um auf das Richtige zu führen. Der Stoff der Bildungsarbeit ist Bildungsmittel und Lehrgut zugleich; die Geister sollen sich den Stoff assimilieren, aber dazu wird erfordert, daß sie sich ihm assimilieren; die Bildung ist auf eine innere Form gerichtet, aber diese ist an einen Besitzstand geknüpft, der nur durch Heraustreten ins Äußere erworben werden kann; sie ist eine Qualität des Subjekts, aber sie wird nur dadurch gewonnen, daß das Subjekt sich an die mannigfachen Qualitäten des Objekts darangiebt.

Die materiale und die formale Maxime gewinnen ihre Wahrheit erst in einem Ganzen von Imperativen, dessen entgegengesetzte

---

für die Freigebung des Studiums der Heiden. Vergl. Schaarschmidt, Joh. Saresberiensis, S. 81. — Den Vergleich des Bildungsstoffes mit Bausteinen führt in klassischer Weise Goethe durch in einer Stelle in den „Bekenntnissen einer schönen Seele". Es heißt dort: „Das ganze Weltwesen liegt vor uns, wie ein großer Steinbruch vor dem Baumeister, der nur dann den Namen verdient, wenn er aus diesen zufälligen Naturmassen ein in seinem Geiste entsprungenes Urbild mit der größten Ökonomie, Zweckmäßigkeit und Festigkeit zusammenstellt. Alles außer uns ist nur Element, ja ich darf wohl sagen, auch alles an uns; aber tief in uns liegt diese schöpferische Kraft, die das zu erschaffen vermag, was sein soll und uns nicht ruhen und rasten läßt, bis wir es außer uns auf eine oder die andere Weise dargestellt haben." Vergl. O. Frick, Lehrproben und Jahrgänge. Heft 9, S. 1, dem wir den Hinweis auf die Goethesche Stelle danken.

Endpunkte sie darstellen. Die materiale Maxime hat recht, wenn sie die Aneignung, Bewältigung des jedesmal gegebenen Gegenstandes fordert; der Weg zum Ganzen führt hier durch den Teil, zur Totalität des gebildeten Geistes, durch die partiellen Akte der Aufnahme eines bestimmten Stoffes. Aber in der Verarbeitung des Stoffes durch den Lernenden machen sich Unterschiede geltend; nicht alle Teile oder Momente werden gleich stark assimiliert; die Verinnerlichung des Dargebotenen hat verschiedene Grade: das eine dringt bis zu den Wurzeln des inneren Wachstums vor, das andere kommt über eine peripherische Stellung nicht hinaus. Wir unterscheiden von dem Gesamtgehalte eines Lehrgegenstandes dessen *Bildungsgehalt* und verstehen unter dem letzteren eben die Teile und Momente des ersteren, von welchen dessen Bewurzelung und Verinnerlichung ausgeht, und von deren Haften oder Nichthaften der Wert des Lernens und Übens wesentlich abhängt. Auf dieses Verhältnis muß der Unterricht Rücksicht nehmen und die abgestufte Bedeutung des Lehrinhaltes im Auge behalten. Die Maxime: *Lehre so, daß das Gegebene gelernt werde*, ist darum durch den Zusatz zu erweitern: *und daß dessen Bildungsinhalt zur Geltung komme*; damit wird der auf das Einzelne zu richtenden Sorgfalt nichts abgebrochen und doch dem Abrichten zu äußerlichem Können, dem Verfrachten der Kenntnisse in die Köpfe, dem leidigen Pendelschlage des Aufgebens und Abhörens gewehrt. Allein um die rechte Gleichung des Objekts und Subjekts zu finden, ist noch ein weiterer Schritt zu thun; es darf bei dem Heben des Bildungsgehaltes *eines* Gegenstandes nicht sein Bewenden haben, sondern es soll sich der Reinertrag verschiedener Studien und Übungen in der rechten Weise zusammenfinden und verbinden; die partiellen Ergebnisse sollen sich in der ungeteilten Persönlichkeit, die mehrfachen Ansätze zu innerer Gestaltung in einer einheitlichen Form zusammenschließen. Die Forderung, daß der Bildungsgehalt zur Geltung komme, erweitert sich daher zu der ferneren: *daß dieser seine rechte Stelle in dem Gesamtwachstume einnehme und in der Förde-*

rung der ganzen geistigen Kraft seinen Beziehungspunkt suche, welcher seinerseits auf den sittlichen als den endgültigen hinweist. Damit ist aber die formale Maxime erreicht.

In gleicher Weise kann man die formale Ansicht zum Ausgangspunkte nehmen und sich durch die in der Sache selbst liegenden Forderungen zu der gegenüberstehenden forttreiben lassen. Vermehren, Heben, Veredeln der intellektuellen Thätigkeit, Nähren und Wachsenmachen des Geistes sind, richtig verstanden, gültige Vorschriften für die Bildungsarbeit. Aber es wird ihnen nicht entsprochen, wenn man den Standort im Subjekte nimmt und dessen Bezogensein auf das Objekt vergißt. Es handelt sich beim Bilden nicht um psychischen Zuwachs schlechthin, sondern um einen Erkenntniszuwachs, nicht um einen Reiz, sondern um eine Erfüllung mit wahrem und gültigem Inhalte. Wissenschaft und Kunst sind für die Bildungsarbeit mehr als die Magazine, aus denen sie, was sie zu verwenden gedenkt, auslese; vielmehr hat sie zu den Gütern, welche in jenen vorliegen, hinaufzuführen, da von dem Anteile an diesen Gütern die Herstellung und Bewertung der inneren Form nicht zu trennen ist.

Die Bildung soll den Geist des Lernenden durch Wissenschaft und Kunst wachsen machen, aber auch zur Wissenschaft und Kunst hinaufwachsen machen; sie soll Licht in die Köpfe bringen, aber sie kann es nur, indem sie dieselben für die Lichtquellen öffnet; mit totem Wissen und mechanischem Können ist ihr nicht geholfen, aber ebensowenig mit einer unbestimmten Regsamkeit, mit der leeren Form möglicher Bethätigung; was sie verlangt, ist die erfüllte innere Form und diese kommt auf den verinnerlichten Inhalt hinaus.

Es ist vielleicht nicht überflüssig, das Gesagte durch einige Beispiele zu belegen. Wenn die formalistische Ansicht zu gunsten der Altertumsstudien anführt, daß diese der Jugend Humanität, Geschmack, Gewandtheit im Ausdruck und im Denken geben, so ist dies als ein gültiges Moment anzuerkennen, aber den ganzen Rechtsgrund, auf dem diese Studien als Bildungsstudien fußen, drückt es nicht aus. Es läßt immer noch die Frage offen, ob nicht jene

Effekte auch auf eine andere Weise zu erreichen wären, die weniger Zeit und Kraft in Anspruch nimmt. Diese Frage drängt nun darauf hin, von den subjektiven Wirkungen zum objektiven Bestande vorzuschreiten; geschieht dies, so bietet sich das Altertum als ein Erkenntnisinhalt dar, welcher in unserem Gesichtskreis und Lebensinhalt seine Stelle verlangt, weil jenes eine der Wurzeln unserer Kultur ist, sein Verständnis uns Selbstverständnis vermittelt, uns Fühlung mit einer Geistesarbeit gewährt, die vergangen, aber nicht abgethan ist. Ähnliches gilt von der Bewertung anderer Studien; die Mathematik empfiehlt sich ohne Frage durch die psychischen Wirkungen, welche die Beschäftigung mit ihr hervorruft; sie giebt Exaktheit, Scharfsinn, Findigkeit, übt im logischen Denken, weckt den spekulativen Sinn, giebt eine Vorstellung eines architektonischen Ganzen von Wahrheiten; allein wenn dieses Ganze von Wahrheiten nicht im Ganzen der Wahrheit eine so bedeutsame Stelle einnähme, der mathematische Erkenntnisinhalt nicht eine solche Bedeutung für unseren ganzen Erkenntniskreis hätte, so würden jene formalen Vorzüge noch kein bestimmender Grund für mathematische Bildungsstudien sein. Der Musikunterricht gewährt eine treffliche Beschäftigung, macht leiblich und geistig feinhörig, diszipliniert die Tonempfindungen und Innervationen, und selbst die Gedanken und Gefühle, allein wenn er nicht zugleich der Schlüssel wäre, der uns zu den Werken der Tonkunst, zu der Welt des Schönen, deren Form die Klangbewegung ist, den Eintritt verschafft, so wäre die darauf gewandte Mühe noch nicht gerechtfertigt.

§. 41.

Zur näheren Bestimmung des Verhältnisses zwischen dem Bildungsinhalte und dem Bildung empfangenden Subjekte bieten sich der Untersuchung zwei Wege dar; sie kann entweder von jenem Inhalte ausgehen und ihn auf den Beitrag hin betrachten, den er zur Ausgestaltung des Subjektes giebt, oder sie kann letzteres ins Auge fassen und feststellen, welche Beziehungspunkte im Subjekte der

Bildungsinhalt sei es vorfindet, sei es aufsuchen soll. Die erstere Betrachtungsweise ist die näherliegende und war früher die vorherrschende; die ältere Erziehungs- und Bildungslehre enthält zahlreiche, zum teil sehr treffende Bemerkungen über den Bildungsgehalt der verschiedenen Lehrfächer, an die Erörterung dieser selbst angeschlossen. Den zweiten Weg dagegen hat die neuere Unterrichtslehre mehrfach eingeschlagen, wie sie überhaupt den subjektiven Faktor stärker hervorhebt. Beide Ansichten der Sache haben ihren Wert und ergänzen einander, indem sie sich gegenseitig gleichsam zur Probe dienen; der Bildungsgehalt des gesamten Stoffes muß in der Weise diskutiert werden, daß er alle Beziehungspunkte im Objekte deckt, und umgekehrt müssen diese in solcher Ausdehnung und Mannigfaltigkeit aufgewiesen werden, daß bei ihnen der Ertrag aller Studien und Übungen hinterlegt werden kann.

An dieser Stelle ist nur die auf dem Subjekte fußende Betrachtung vorzunehmen, da der Nachweis des Bildungsgehaltes der einzelnen Lehrgebiete dem dritten Abschnitte vorbehalten bleibt, wenngleich die dort zu explizierenden Bestimmungen implicite schon hier Verwendung finden werden.

Den Pädagogen aus der Kantschen Schule bot sich für den in Rede stehenden Zweck das Schema der Seelenvermögen, wie es Kant formuliert hatte, als nächstliegendes Hilfsmittel dar, und als solches finden wir es bei Niemeyer, Milde u. a. verwendet. Herbart, welcher eine Mehrheit der Seelenkräfte in Abrede stellte, verwirft darum auch dieses Verfahren und vergleicht spottend die Anweisungen zur Ausbildung der einzelnen Vermögen mit einer Rezeptensammlung; die Lehre von der Bildung des Geistes erscheine als ein Aggregat von Rücksichten, Bedenklichkeiten, Warnungen, bei denen man fürchtet, eins über das andere zu vergessen oder zu verletzen[1]). Er selbst gewinnt an den Begriffen des Interesses, der Teilnahme, der Vorstellungskomplexe und des Gedankenkreises leitende Bestimmungen für die Untersuchung der Bildungswerte. Er gliedert das Interesse

[1]) Pädagogische Schriften, II, S. 343 u. das. Anm. 27.

in empirisches, spekulatives und ästhetisches, die Teilnahme in sympathetische, gesellschaftliche und religiöse; jedes Lehrobjekt ist sonach zu betrachten nach dem Beitrage, welchen es der empirischen Kenntnis, der Spekulation, dem Geschmack, der individuellen Teilnahme, dem Gemeinsinn und der Religiosität gewährt. Alle Einwirkungen des Unterrichtes aber sollen sich mit denen der Erfahrung und des Umganges zugleich in dem Gedankenkreise vereinigen, der wieder aus Vorstellungskreisen, -kompleren, -massen besteht; diese sollen reich, festgefugt, artikuliert und wohlverbunden sein; in ihnen haben die Gefühle und die Strebungen ihren Sitz und die Zeichnung des Gedankenkreises giebt zugleich die Grundstriche für die des Charakters.

Wir pflichten in der Grundanschauung den älteren Pädagogen bei, obwohl wir zugeben, daß bei ihnen weder die Fassung noch die Verwendung des Schemas der Seelenvermögen eine glückliche ist und insbesondere das Zusammenwirken der seelischen Faktoren nicht zur Geltung kommen läßt. Die Motive der Unterscheidung theoretischer und praktischer Funktionen der Seele und ebenso die eines sinnlichen und geistigen Vermögens reichen auf tiefbegründete metaphysische und ethische Anschauungen zurück, die aus dem Kampfe mit abweichenden Erklärungsversuchen immer wieder neu bestätigt und bekräftigt hervorgehen. Soweit die Herbartschen Bestimmungen jenen Anschauungen zuwiderlaufen, sind sie abzulehnen, allein das ist nur teilweise der Fall. Die Begriffe Interesse und Teilnahme werfen ein Licht auf die Wechselwirkung der theoretischen und der praktischen Funktionen und an dem Begriffe des Gedankenkreises findet die Untersuchung einen erwünschten Beziehungspunkt; die Forderung, daß vom Wissen zum Wollen, vom Gedankenkreise zum Charakter Wege zu suchen sind, bleibt aufrecht, auch wenn man diese Wege minder kurz als Herbart veranschlagt. Ein beträchtlicher Teil der Herbartschen Bestimmungen verträgt die Loslösung von der psychologischen Theorie, auf der sie erwachsen sind und lohnt zugleich eine solche. Es hieße auf einen Zuwachs der Erkenntnis dieser Dinge verzichten, wenn man wegen prinzipieller Differenzen auch die Leit-

begriffe niederer Ordnung als unhaltbar verwerfen wollte. Der neueren Philosophie ist vorgeworfen worden und das mit Recht, daß sie in jedem Kopfe immer neu ansetzte und wieder absetzte; in diesem Betracht sollen Erziehungs- und Unterrichtslehre nicht in ihre Spuren treten, sondern bemüht sein, einen Erkenntnisbestand zu gewinnen, der sich stetig vermehrt und fördernde Elemente assimiliert, gleichviel auf welchem Boden sie entsprossen sind.

Die Analyse des menschlichen Inneren stößt zuvörderst auf zwei Klassen von unverkennbar verschiedenen Erscheinungen, auf die theoretischen und die praktischen Funktionen der Seele, als deren Quellen oder Grundkräfte wir den Geist und das Gemüt bezeichnen können. Dieser allgemeinste Gegensatz wiederholt sich in einer großen Zahl von psychologischen und sonstigen Bestimmungen, Begriffspaaren, welche dasselbe Verhältnis nur sozusagen mit verschiedenen Exponenten ausdrücken; derart sind: Verstand und Gefühl, Kopf und Herz, Intelligenz und Sittlichkeit, Kenntnisse und Gesinnung, Weisheit und Tugend, betrachtendes und thätiges Leben, Erkennen und Handeln, Wissen und Wollen, das Wahre und das Gute, Lehre und Zucht, Bildung und Erziehung, Kultur und Zivilisation u. a. Sucht man nach einer Bezeichnung, welche die Ergebnisse der beiden Grundkräfte zusammengefaßt ausdrückt und aufweist, zu welchen Gebilden die von ihnen ausgehenden Wirkungen kristallisieren, so dürften sich die Begriffe Gedankenkreis und Interessenkreis[1]) als die geeignetsten darbieten.

Die Bildung gehört zu den theoretischen Funktionen, sie bewegt sich im Geistigen, ihre Stätte ist der Gedankenkreis. Allein die letzten Zwecke der Bildung sind sittliche, und darum muß sie ihre Einwirkungen auf das Gemüt und den Interessenkreis ausdehnen; sie faßt den Menschen von der intellektuellen Seite, aber sie soll sich von da aus des ganzen Menschen bemächtigen. Daher ist

---

[1]) Interesse ist dabei nicht im Herbartschen Sinne gebraucht, sondern wie es der Sprachgebrauch näher legt als synonym mit Strebung, Begehrung, Verlangen u. a.

ihr an den Beziehungen zwischen beiden Grundkräften besonders gelegen.

Die Tendenz der Bildung auf den ganzen Menschen weist sie aber auch darauf hin, diejenigen Funktionen, welche zugleich körperlicher Natur sind, in Betracht zu ziehen, die vegetativen, die motorischen und die sensitiven.

Das vegetative Leben ist die Voraussetzung aller höheren Funktionen, seine Beeinträchtigung kann die geistige Thätigkeit vermindern, das Gemütsleben herabdrücken; es ist ein Faktor, der von der Theorie wohl gelegentlich übersehen, in der Praxis niemals ungestraft vernachlässigt wird. Die motorischen Funktionen sind die Grundlage des ganzen Gebietes der Fertigkeiten und Künste; ihre Antriebe gehen auf Strebungen, also auf das Gemüt, zurück, ihre Ausarbeitung durch Differenzierung, Isolierung, Komplexion u. s. w. geht mittels der Erkenntniskräfte vor sich, allein sie bezeichnen doch eine besondere Sphäre. So hat Aristoteles entsprechend seiner Absonderung der Bewegung von der Strebung und Empfindung auch das poietische Element neben das praktische und theoretische gestellt. Eine Reihe dreigliederiger Begriffsreihen zeigt die Allgemeinheit dieser Disjunktion, als da sind: Erkennen, Schaffen und Handeln, intellektuell, ästhetisch und ethisch, Kenntnisse, Fertigkeiten und Sitten, die Ideen des Wahren, des Schönen und des Guten, Wissenschaft, Kunst und Leben u. a.

Für die Bildung stellt das poietische Element ein von der Unterrichtslehre meist vernachlässigtes Bindeglied zwischen dem theoretischen und dem praktischen dar. Die Fertigkeiten haben mit den Kenntnissen gemeinsam, daß ihre Vermittelung durch Lehre geschieht, mit den Sitten, daß sie durch Übung zu eigen gemacht werden; das Können teilt mit dem Wissen die Begründung auf einen geistigen Inhalt, mit dem Sollen die Gebundenheit an eine Regel; es ist die Probe des Wissens und ein Antrieb zum Thun; die Kunst leitet das Wissen ins Leben über; die Liebe lehrt die Künste, aber auch umgekehrt, was man übt, gewinnt man lieb und zugleich erhält es frisch, was man weiß. Die Unterweisung in den

Fertigkeiten ist die Ergänzung des scientifischen Unterrichts; dieser baut für den Geist die Straßen, die ihm von außen Zufuhr bringen, jene bahnt ihm die Wege für das Hinauswirken; dieser orientiert den Geist, jene instrumentiert ihn. Für die Bildungsarbeit sind die Beziehungspunkte zunächst in denjenigen darstellenden Funktionen gegeben, deren Stoffe Körperbewegungen, Töne, Raumgebilde sind; darunter liegt das Gebiet der manuellen Fertigkeit, höher hinauf Sprache und Rede, der am meisten geistige Kunststoff.

Die *sensitiven* Funktionen bilden den Ausgangspunkt der Erkenntnis, die ersten Bausteine des Gedankenkreises. Man kann sie unter der geistigen Thätigkeit mit einbegreifen, wenn man letztere Bezeichnung a potiori gebraucht, allein mit Recht hat die ältere Psychologie beide als zwei verschiedene Seelenkräfte angesehen. In Rücksicht der Erkenntnis führt die sinnliche Funktion nicht über die Erkenntnis des Einzelnen hinaus; die Erkenntnis aus dem Begriffe, aus dem Grunde und nach dem Werte verlangt ein höheres Vermögen als ihren Träger, das wohl ein schöpferisches genannt werden durfte. Die Vorstellungen sinnlichen Ursprungs sind der Stoff des psychischen Geschehens; Denken, Wollen und Sollen können nicht als ein Geschehen, sondern nur als ein Thun verstanden werden; auf das Spiel jener Vorstellungen ist der Vergleich eines Mechanismus anwendbar, nicht aber auf die Bewußtseinsakte, welche Wahr und Falsch, Recht und Unrecht einander gegenüberstellen.

Das sinnliche Material des Gedankenkreises braucht die Bildung nicht zu beschaffen, weil dafür die spontane Thätigkeit sorgt, aber die Bearbeitung desselben gestattet und fordert selbst das Eingreifen der Lehre und Weisung. Die Größenvorstellungen, welche das Weltbild im großen und im kleinen stützen und ordnen, bildet der mathematische Unterricht aus; die Anschauung der Dinge und der Vorgänge findet in der Welt- und Naturkunde ihre Pflege, in der Mathematik als Anschauungslehre ihre Unterstützung; aber auch die Künste, indem sie Töne, Farben, Formen, Bewegungen zum Gegenstande nehmen, dienen der Pflege des sinnlichen Elementes

und verhüten am besten, daß es über den höheren Thätigkeiten vergessen werde.

Die Materialien unseres Gedankenkreises sind zum geringeren Teile das Selbstgesehene und Selbsterfahrene, weit mehr steuert dazu bei die Kunde von anderer Schauen und Erfahren, von Vergangenem und Entlegenem, was das geistige Auge sieht, die Imagination gestaltet, das Gedächtnis festhält, nachdem es durch Sprache erschlossen worden ist. An allen diesen Funktionen hat die Bildung ihre Werkzeuge anzusetzen, nicht mit dem inhaltsleeren Zwecke, sie überhaupt zu wecken, sondern in der Absicht, sie mit Rücksicht auf das herzustellende Weltbild in Gang zu bringen und mit wertvollem Inhalte zu erfüllen. Das philologische Element des Unterrichts greift hier an mehreren Stellen ein; die Sprachkunde lehrt Erkanntes erkennen und übt zugleich das Gedächtnis, das Schrifttum, die verkörperte Erinnerung, erweitert den Horizont, die Dichtung bildet die Phantasie und giebt dem Gedächtnis leichte und lohnende Aufgaben. Nächstdem steuern hierher Geschichte und Weltkunde von ihrem Bildungsgehalte; die Zeitreihe und die Raumvorstellungen sind das unentbehrliche Gerüst für die sich häufenden Bilder. Auch hier ist der Beitrag der Künste bedeutsam, welche die Imagination beschäftigen und die Sprache des Symbols lehren.

Der Gedankenkreis ist nach dem Denken, der Funktion des höheren Vermögens benannt und gewiß giebt ihm erst das Denken und das denkende Erkennen seine Krystallisationspunkte. Aus der Gedankenarbeit geboren, gewähren alle Wissenschaften und ebenso die theoretischen Partieen der Künste, dem Denken Anregung und Übung. Keine entbehrt der Gelegenheit, Analysen und Synthesen, Vergleichungen und Kombinationen, Begriffsbildung, Urteile und Schlüsse, Abstraktionen und Determinationen, Generalisationen und Spezialisationen, Definitionen, Divisionen und Argumentationen, induktives und deduktives Verfahren u. s. w. zu veranlassen, allein die Beiträge der einzelnen Disziplinen zur Verstandesbildung sind je nach ihrem Stoffe und ihrer Methode verschieden. Die elementarste und allgemeinste Denkschule ist die Grammatik als

Sprachkunde im weiteren Sinne, welche den Geist in der Intellektualwelt allererst orientiert; die Mathematik erprobt und stärkt die Denkkraft, indem sie vermöge ihrer Voraussetzungslosigkeit dieselbe auf sich selber anweist; die Philosophie übt die Denkbewegung im Gebiete des Abstrakten und lehrt die Denkgesetze kennen; auch die Theologie veranlaßt Distinktionen, Definitionen, Argumentationen an abstrakten Materien; die empirischen Wissenschaften lassen induktive Begriffe bilden und Generalisationen finden; die Fertigkeiten können lehren, wie das Allgemeine als Regel die Einzelheiten der Ausführung beherrscht.

Dem Gedankenkreise steht der Interessenkreis, dem Geiste das Gemüt gegenüber, insofern Erkennen und Begehren nach ihren Ergebnissen, wie nach ihren Quellen verschiedene Thätigkeiten sind; allein die beiden Gebiete verschränken sich ineinander, insofern einerseits Erkenntnisse Inhalt des Begehrens und andrerseits Begehrungen Inhalt des Erkennens werden. Alsdann wird der geistigen Thätigkeit durch das Gemüt Bewegtheit und Wärme gegeben, und das Weben des Gemütes empfängt durch den Geist Regel und Licht.

Dasjenige Gebiet des Interessenkreises, für welches der Gedankenkreis den Inhalt darbietet, ist das der geistigen Interessen. Dieselben sind teils auf das Erkennen, teils auf das Darstellen gerichtet und es wiederholt sich hier der Gegensatz der theoretischen und der poietischen Funktion. Sie wurzeln in jenen Trieben, welche wir vom andern Gesichtspunkte als Zugkräfte der Bildungsarbeit oben (§. 31) erörtert haben: Wissenstrieb, Lerntrieb, Darstellungstrieb. Hier kommen die ihnen erwachsenden Interessen als Beziehungspunkte der Bildung in Betracht und es wird innerhalb der aus dem Wissens- und Lerntriebe erfließenden Interessen eine Disjunktion nötig, welcher wir bei der früheren Untersuchung kein Gewicht beizulegen brauchten, die Disjunktion des empirischen und des spekulativen Interesses. Das empirische Interesse ist auf das Erkunden, die ἱστορία, das ὅτι gerichtet, das spekulative auf das Ergründen, die

θεωρία, das διότι; jenes bleibt beim Thatbestande und seiner Bewältigung durch den Begriff stehen, dieses geht der Verkettung von Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Zweck und Mittel nach. Beide Interessen sind gleich ursprünglich, allein das empirische findet leichter seine Nahrung, während das spekulative mit Schwierigkeiten zu kämpfen hat und darum leichter erlahmt. Der Unterricht kann das empirische Interesse wecken und rege erhalten zunächst durch Geschichte, Weltkunde und Naturgeschichte, in anderer Weise durch die Dichtung und selbst durch die Sprachen; in der Lust des Sammelns vereinigt es sich mehr oder weniger mit dem technischen Interesse. Das spekulative Interesse wird durch Mathematik und Naturlehre, weiterhin durch Philosophie und Theologie genährt; doch auch die Aufweisung von Kausalverhältnissen in der Geschichte, Weltkunde, Naturgeschichte, Sprachlehre vermag es anzuregen.

Das Interesse am Darstellen hat das ästhetische Interesse zur Frucht, seine ursprünglichen Äußerungen sind mehr elementarer Natur. Man könnte es das technische Interesse nennen, nur muß es nicht auf Technik im gewöhnlichen Sinne beschränkt gedacht werden, da es sich vielmehr einstellt, wo immer mit einem sinnlichen oder geistigen Stoffe zum Zwecke der Gestaltung operiert wird, Versuche, Proben angestellt, Vorbilder nachgebildet werden. Grammatische Übungen und mathematische Aufgaben schlagen in sein Gebiet, so gut wie Fertigkeiten und Künste. Es wird erst ästhetisches Interesse, wenn durch vielfältige Vergleichung und Beurteilung des Eigenen und des Fremden der Anfang zur Geschmacksbildung gemacht worden ist. Dieser dienen die Künste, voran die Dichtkunst, aber auch Naturbeobachtung, sowie das Ergreifen des Ästhetischen in Leben und Geschichte. Es fällt aber unter das Ästhetische nicht bloß das Schöne und das Edle, das Erhabene und das Anmutige, das Tragische und das Komische, sondern auch das Echte, das Gediegene, das Reine, das Triebkräftige u. a.

Das Gebiet jener Strebungen, welche vom Geiste nicht den Inhalt, sondern vielmehr Klärung und Deutung erhalten, ist ein

doppeltes: das Quellgebiet des sittlichen und das des religiösen Bewußtseins. Sie sind der bildenden Thätigkeit zugänglich, aber fordern daneben die Mitwirkung anderer Mittel: Gewöhnung und Zucht, Üben und Ausüben, Sitte und Leben. In beiden Gebieten läßt sich je ein theoretisches, ein sympathetisches und ein praktisches Element unterscheiden, von denen für die Bildung nur die beiden ersten Beziehungspunkte sind. Das theoretische Element der Sittlichkeit besteht in dem Kennen und Erkennen von Gut und Böse, Recht und Unrecht. Es kann in gewissem Betracht mit dem Geschmack verglichen werden und wird auf ähnlichem Wege gebildet wie jener. Aller Unterricht, welcher menschliche Verhältnisse zum Gegenstande hat, soll hier seine würdigsten Ergebnisse niederlegen, und er thut es, wenn er jene Verhältnisse für das sittliche Auge durchsichtig macht. Der Mensch soll aber dem Menschen nicht bloß Gegenstand der Beurteilung, sondern auch der Teilnahme sein und die Weckung dieser ist eine weitere Leistung jener Lehrgebiete; die Teilnahme aber steigert sich zur Hingebung, wenn sie nicht dem Einzelnen, sondern einem sittlichen Ganzen gilt. Beide sind einem umsichtigen und taktvollem Unterrichte, der zu reden, aber wo es gilt, auch zu schweigen und nur zu zeigen weiß, erreichbar; ihr Bewurzeln und Erstarken fällt den praktischen Einwirkungen zu.

Das religiöse Bewußtsein ist der Beziehungspunkt der Religionslehre, doch können alle Lehrgebiete seiner Durcharbeitung dienen, um so wirksamer, je ungesuchter und überraschender dem Gegenstande eine religiöse Wendung gegeben wird; hier ist das sympathetische Element, die Hingabe an das Erkannte, durch das theoretische vermöge der Erhabenheit von dessen Gegenstand noch näher gelegt, und findet die Lehre in Religionsübung und Kultus ihre Bestätigung und Bestärkung.

Eine Gliederung der Gefühle zum Zwecke der Gewinnung einer Topik für die Bildungswerte wäre ein zweckwidriges Unternehmen. Man kann Kenntnisse und Einsichten empfangen und mitteilen, Fertigkeiten erwerben und übertragen, aber Gefühle haben etwas Selbstwüchsiges und lassen sich so wenig lehren als vor-

schreiben. Das Gefühlsleben ist nicht eine Werkstatt der Bildung, eher eine Halle, in welcher diese ihre schönsten Werke aufstellt. Die auf die Bestimmung der Gefühle gerichteten Vorschriften kommen über eine gewisse Allgemeinheit nicht hinaus, ja neigen dazu, die Form von Antinomieen anzunehmen. Bildung soll die scharfen Gegensätze und jähen Übergänge der Gefühle mildern und doch vor einem verwaschenen Gemütsleben bewahren; sie soll die Affekte wie Naturkräfte zähmen und ihnen doch nicht zuviel von ihrer natürlichen Kraft abbrechen; sie soll in der Welt der Gemütsregungen orientieren und sich doch vor dem Zerfasern der Gefühle, dem Hervorzerren des Unbewußten ins Bewußtsein hüten. Diese und andere Imperative müssen hier die Topik ersetzen, welche bei den Erkenntnissen und Interessen an festere Punkte anknüpfen konnte.

Dritter Abschnitt.

Der Bildungsinhalt.

I.

Analyse des Bildungsinhaltes.

---

§. 42.

Die Materie der Bildung ist in gewissem Betracht universal und sträubt sich insofern gegen stückweise Aufzählung; sie kann sich auf den ganzen Lebensinhalt erstrecken, wenngleich das Bildungsstreben denselben nur nach seinen Zwecken ergreift und assimiliert. Aber es wäre zweckwidrig, bei der Analyse des Bildungsinhalts von der ganzen Breite des Lebens, ja auch nur von dem Systeme der Wissenschaften und dem der Künste auszugehen; vielmehr bietet die Art, wie die Bildung mit dem Stoffe schaltet, einen inneren Einteilungsgrund dar. Es giebt Stoffe, an denen die Bildung allererst sich ausarbeitet und andere, mit denen sie arbeitet; die ersteren sind es, auf welche sich zumeist die Anstrengung des Lernens und Übens richtet, welche dem Unterrichte und der Unterweisung der Jugend das wichtigste Objekt geben, in welchen daher längst die Traditionen der Schulen ihre Raine und Furchen gezogen haben; die zweitgenannten Stoffe sind von dem Schulbetriebe zwar nicht ausgeschlossen, so wenig wie jene von der Fortführung durch das freie Bildungsstreben, aber sie bedürfen des Meisters und Lehrers nicht in gleichem Grade und sind historisch in den Schulunterricht erst nachträglich eingetreten, erscheinen also gegenüber jenen grundlegenden Stoffen als accessorische. Zu der ersten

Kategorie gehören zunächst die Fertigkeiten, soweit sie Bestandteile der Bildung sind, ferner solche Wissenschaften, welche Fertigkeiten in sich schließen oder doch eine gewisse Schulung verlangen; zu der zweiten dagegen solche, bei denen sich das Lernen zumeist auf die Aneignung von Kenntnissen zu richten hat.

Der Bedeutung nach und ebenso mit Rücksicht auf die aufzuwendende Zeit und Kraft gebührt den auf Übung und Schulung gestellten Disziplinen, den eigentlichen Schulwissenschaften, die erste Stelle. Innerhalb derselben wieder treten zunächst jene Studien und Übungen hervor, welche sich auf Sprache, Sprachkunst, Sprachlehre, Schrift und Schrifttum beziehen und für deren zusammenfassende Bezeichnung der Name: Philologie, seiner Grundbedeutung: Interesse für Wort und Rede entsprechend, angewendet werden kann, wenngleich derselbe seine Bedeutung mehrfach änderte (vergl. Bd. I, S. 165, 305, 392) und auf die ersten Elemente des Gebietes: das Lesen und Schreiben sich nur mit einigem Zwang ausdehnen läßt. In der Philologie als Schulwissenschaft ist Kenntniserwerb und Übung verbunden; um aus den Schriftwerken zu schöpfen, muß Schrift und Sprache bewältigt und wenigstens in gewissem Grade zum Gegenstande der Fertigkeit gemacht werden. Von der Dorfschule an bis zur gelehrten Schule hinauf ist die Handhabung der Sprache und Schrift ein Augenmerk der Lehre; die Befähigung dazu gilt für einen Gradmesser der Bildung: der analfabeto, dem die Sprache nur gesprochene ist, wird als aller Bildung bar angesehen; die Muttersprache korrekt zu schreiben, wird als Ziel der Vulgärbildung betrachtet, Kenntnis fremder Sprachen ist das Merkmal der weltmännischen, toter Sprachen das der gelehrten Bildung; seine Gedanken sach- und sprachgemäß ausdrücken zu können und mit den Werken der Sprachkunst Bekanntschaft zu besitzen, das erste Erfordernis des Gebildeten schlechthin. Mit dem nämlichen Ausdrucke: schreiben können mit seiner dreifachen Bedeutung: die Schrift anwenden können, korrekt zu schreiben verstehen, Gedachtes schriftlich niederzulegen wissen, lassen sich verschiedene Niveaus der Bildung bezeichnen.

Im elementaren Unterrichte tritt nach den Schultraditionen zum Lesen und Schreiben als drittes das Rechnen, im höheren zu dem Sprach- und Litteraturstudium das der Mathematik hinzu. Sie ist die zweite Schulwissenschaft, in Betrieb und Anwendung minder ausgedehnt als die Philologie, aber zur Ausarbeitung der Bildung fast allenthalben für notwendig gehalten. Populärer Fassung fast ganz unzugänglich, hat sie im freien Bildungserwerb keine Stelle und die an ihr erworbene Schulung kommt demselben nur mittelbar zu gute. Ihrem formalen Charakter entsprechend, wurde sie von je als propädeutische Disziplin angesehen, als Grundlage der Naturkunde, der Philosophie und selbst der Theologie.

Philosophie und Theologie sind die andern beiden Schulwissenschaften, höhere Stufen als die vorigen bezeichnend. Dem Alter nach gehörte die Theologie an die Spitze der ganzen Reihe, als der geschichtlich erste Gegenstand des Studiums, als Mutter aller übrigen Wissenschaften und als die schulenbegründende Disziplin (Bd. I, S. 118, 126, 139, 151, 217 f.). Im Orient Grundlage des Studiumsystems, macht sie bei den klassischen Völkern der Philosophie Platz; im Bildungswesen der christlichen Zeit erhalten beide ihre Stelle. Als Religionslehre wird die Theologie zugleich ein elementares Lehrfach, und bildet mit den auf die Schrift bezogenen Fertigkeiten und dem Rechnen den Grundstock des Vulgärunterrichtes und der primären Schulung. Die Philosophie wird als Dialektik oder Logik den auf die Sprache und Sprachkunst bezogenen Disziplinen angereiht; tritt aber auch aus dem Schulbetriebe heraus und wird zum Gegenstande der populären Behandlung und des freien Bildungserwerbs; mit wechselnder Begrenzung steht sie zwischen der höheren und der mittleren Schule, zwischen Schule und Leben, zwischen Bildung und Forschung, muß aber doch als Schulwissenschaft bezeichnet werden, mit Rücksicht auf ihre propädeutische Stellung zur Fachwissenschaft und auf die allgemeine Schulung, welche sie der Denkkraft gewährt[1]).

[1]) Treffende Bemerkungen über die Schulwissenschaften finden sich bei Lattmann, Über die Frage der Konzentration. Göttingen 1860, S. 80 f. u. 171 f.

Die Schulwissenschaften erschöpfen niemals das Ganze des Bildungswissens, sondern bilden nur dessen Kern oder mit anderm Bilde dessen Gerüst, woran sich Kenntnisse aller Art, bezogen auf menschliches Leben und Natur, auf Vergangenheit und Gegenwart, anschließen. Aus diesem polymathischen Gebiete schöpft zumeist das freie Bildungsstreben; es fallen darein solche Disziplinen, die entweder zu einer fachwissenschaftlichen oder aber zu einer populären Gestaltung neigen, dagegen in die schulwissenschaftliche Form schwerer eingehen; oder um bildlich zu reden: die entweder im Garten der Gelehrsamkeit gezogen werden oder wild wachsen, nicht aber in der Baumschule heimisch sind. Dahin gehört das historische Wissen, getragen teils von dem eigentlich historischen Interesse, teils aber von dem politischen oder dem patriotischen; ferner weltkundliche oder geographische Kenntnisse, als Völker- und Länderkunde mit den historischen verwachsen, aber in dem tellurischen Ganzen eine eigene Einheit findend, endlich die vielgestaltige Naturkunde, als Naturgeschichte der Mannigfaltigkeit der Erscheinungen zugewandt, als Naturlehre der Erklärung der physischen Kräfte, als angewandte Naturkunde die in die dingliche Welt sich einarbeitenden menschlichen Zwecke verfolgend. Diese drei Disziplinen erschöpfen aber das Gebiet noch nicht; in Encyklopädieen, Reallexiken und verwandten Werken hat sich das Bildungsbedürfnis Lernmittel geschaffen, in denen der noch immer verbleibende Rest gemeinnütziger und unterhaltender Kenntnis zusammengefaßt und ausgelegt wird, und es empfiehlt sich dieses sozusagen amorphe polymathische Wissen als viertes Gebiet unserer zweiten Gruppe der Bildungsmaterien von den an bestimmte Wissenschaften sich anlehnenden zu unterscheiden.

Als dritte Gruppe stellen sich den beiden ersten, welche auf Wissenschaften zurückgehen, die Fertigkeiten, die den Verkehr der Bildung mit der Kunst vermitteln, gegenüber. Dem Alter und Ansehen nach nimmt die Musik die erste Stelle ein, als Gesangunterricht in den Schulen vertreten, als Instrumentalmusik Gegenstand besonderer Unterweisung, als Kunst eine wertvolle Quelle des

freien Bildungserwerbs. Von ihr bildet die Orchestik den Übergang zur Gymnastik, welche Turnkunst, aber auch die vielfachen körperlichen Übungen einbegreift, die eine Beziehung auf die Ausgestaltung der Persönlichkeit haben. Der bildenden Kunst öffnet sich die allgemeine Geisteskultur in der Graphik oder Kunst des Zeichnens, als Bildungsmittel schon im Altertume geschätzt; mit der Industrie und dem Handwerk hat sie sich in der modernen Zeit in Verbindung gesetzt durch Aufnahme gewisser Elemente der Technik, welche ein noch schwankendes, aber als Ergänzung und Bindeglied für andere Fächer bedeutsames Lehrgebiet bilden.

§. 43.

Die Studiensysteme, welche die Geschichte der Bildung aufweist, sind in unserer Einteilung ohne Schwierigkeit wiederzufinden und es wird die letztere durch jene bestätigt. Die indischen 10 vêdânga (Vedaglieder, Bd. I, S. 118 f.) gehen auf die Gruppe der Schulwissenschaften zurück: Lautlehre, Grammatik, Metrik, Exegese sind philologischer, die Logik (nyâya-vistava) philosophischer Natur; die Astronomie vertritt das mathematische Element, die übrigen Disziplinen: Dogmatik (mîmânsa), Jurisprudenz (dharmaçâstra), Legende (purâna) und Liturgik (kalpa) sind theologisch. Das ägyptische System der Priesterwissenschaften (Bd. I, S. 126 f.) umfaßt Schriftkunde, Mathematik und philosophisch-theologische Disziplinen, zieht aber auch Weltkunde und Naturkunde (als Medizin) herein; die Gaben des Thoth-Hermes sind: Sprache und Schrift, Sternkunde, Götterlehre, sowie die Künste des Musizierens und der Körperpflege; die Geschichte tritt nicht als Schulwissenschaft auf, wohl aber als Gegenstand eines verbreiteten Kenntniserwerbes.

Das System der griechischen Bildungsstudien (Bd. I, S. 153 f.) wird typisch als die Verbindung von Musik und Gymnastik bezeichnet, wobei die Musik Schriftkunde und Lektüre einbegreift; in den encyklischen Studien wird das musische Element

auf Grammatik und Rhetorik ausgedehnt und treten Mathematik und Philosophie dazu; in den Lehrplänen der Pythagoräer und Platons hat der abschließende philosophische Unterricht einen theologischen Charakter; die Weltkunde ist in dem encyklischen Lehrfache der Astronomie, die Naturkunde in der Philosophie vertreten, das empirische Material beider, sowie die gesamte Geschichte (*ἱστορία*) und Litteraturkenntnis (*φιλολογία*) fallen dem freien Bildungserwerbe oder der Gelehrsamkeit zu; die bildende Kunst reicht in der Graphik in die Schulbildung hinein.

Das System der sieben freien Künste samt der Ergänzung, die es innerhalb der christlichen Bildung erhielt (Bd. I, S. 260 f.), deckt sich ganz mit der Gruppe der Schulwissenschaften: Grammatik und Rhetorik nebst ihren „Anhängen", den „Historien und Dichtern" stellen das philologische Element dar, das Quadrivium das mathematische, die Dialektik das philosophische; in der Theologie, zu welcher die freien Künste als Stufen hinaufführten, fand die gelehrte Bildung ihren Abschluß. Die Renaissance, von dem barbarischen Latein der Lehrbücher abgestoßen, hat dieses System mit Unrecht den Geschmacklosigkeiten des Mittelalters beigezählt; es ist in Wahrheit nicht mittelalterlich, sondern antik und reicht im wesentlichen auf das pythagoräisch-platonische Studiensystem (Bd. I, S. 158) zurück. Der Grundgedanke: als Propädeutik für alle Wissenschaften und zumeist für die von den überirdischen Dingen einerseits die Anleitung zur Sprache, zur Sprachkunst und zur gedanklichen Technik, andrerseits Belehrungen über die Zahlen, die Raumgrößen, die Tonverhältnisse und die kosmische Bewegung in ein Ganzes zusammenzufassen, ist weder barbarisch noch geschmacklos, sondern enthält soviel innere Wahrheit, daß wir ihm noch heute, ohne es zu wollen und zu wissen, auf unser Schulstudium Einfluß gestatten, wenn anders ein solcher in der Absicht erkannt werden darf, daß Sprachkunde, Größenlehre und Denklehre die Progymnasmen für alle höhere Bildung sind.

Nachdem die sieben freien Künste außer Gebrauch gekommen, ist kein eigentliches Studiensystem mehr herrschend geworden; zu Zwecken

der Praxis begnügte man sich, die Lehrfächer in Gruppen zusammenzufassen; als solche finden wir seit dem XVII. Jahrhundert genannt: Sprachen, Wissenschaften, Künste, wozu als viertes Glied die Religion zugefügt wird; in Frankreich wurde die Gegenüberstellung von lettres und sciences üblich, wobei jene das philologische, philosophische und historische Gebiet umfassen, letztere Mathematik und Naturkunde; in England bezeichnet man die litterarische Seite der Studien, insbesondere aber den klassischen Unterricht mit dem Ausdrucke liberal studies, denen die permanent studies gegenüberstehen, welche auf Mathematik und Naturwissenschaft (natural philosophy) gerichtet sind; im engeren Sinne wird aber der Ausdruck permanent studies auf die Mathematik beschränkt, der dann die progressive sciences an die Seite treten [1]). Weniger glücklich als diese Disjunktionen ist die Einteilung der Bildungsstoffe in Humaniora und Realien, oder humanistische und realistische Fächer, da der Gegensatz der Glieder kein reiner ist; den humanistischen, also solchen Disziplinen, welche mit den menschlichen Dingen zu thun haben, würden korrekter diejenigen gegenübergestellt werden, die sich auf die Natur beziehen, und den Realien sollten, wie Niethammer mit Recht gefordert hat, die Idealen gegenübertreten. Wird der Gegensatz von humanistischen und realistischen Stoffen in ersterer Weise verbessert, so geht er auf die alte Disjunktion von ethischen und physischen Disziplinen zurück, der sich durch alle Gruppen des Bildungsinhalts hindurchzieht; hingegen die Unterscheidung von Idealien und Realien läßt sich sehr wohl auf unsern Gegensatz von Schulwissenschaften und accessorischen Disziplinen zurückführen: die Philosophie hat es mit Gedanken und Gedankenzeichen, die Mathematik mit Gedankendingen, die Logik mit Gedankenformen, die andern philosophischen Disziplinen und die Theologie haben es mit Ideeen zu thun, dagegen Geschichts-, Welt- und Naturkunde mit Sachen.

---

[1]) Wiese, Deutsche Briefe über englische Erziehung. Berlin 1852. Brief 11. Vergl. Lattmann a. a. O. S. 81.

Der Gegensatz von ethischen und physischen Lehrgebieten erscheint bei älteren und neueren Didaktikern häufig mit dem andern von materialen und formalen Disziplinen gekreuzt. So unterscheidet Komensky physische Realdisziplinen: Welt- und Naturkunde, physische Formaldisziplinen: die mathematischen, ethische Realdisziplinen: Lehre von den Sitten u. s. w., und Formaldisciplinen, die wenigstens wesentlich ethischer Natur sind: Dialektik und Rhetorik; die Geschichte begreift er nicht mit ein, sondern will sie parallel mit den Studien der physischen, mathematischen, ethischen, dialektischen, rhetorischen Klasse fortgeführt wissen[1]). Herbart unterscheidet zwei Hauptrichtungen des Unterrichts: die historische und die naturwissenschaftliche; zur ersteren gehört aber nicht bloß die Geschichte, sondern auch die Sprachkunde, zur letzteren nicht bloß die Naturlehre, sondern auch die Mathematik[2]); Geschichte und Naturwissenschaft behandeln Sachen, die Mathematik Formen, die Sprachkunde Zeichen[3]). Ziller faßt alle ethisch-historischen Fächer, den Religionsunterricht einbegriffen, unter dem Namen Gesinnungsunterricht zusammen, welcher mit dem naturkundlichen den Sachunterricht ausmacht; ersterem wird die Philologie, letzterem die Mathematik als formales Komplement zugeordnet[4]).

Mit der von uns angewandten historischen Betrachtungsweise läßt sich diese Einteilung des Bildungsinhalts verbinden, wenn man bei den Begriffspaaren: ethisch-physisch und material-formal auf Bindeglieder Bedacht nimmt, wozu ohnehin die Natur der in Betracht kommenden Gebiete auffordert. Einen ausgesprochen ethischen Charakter haben: Theologie, Philologie, Geschichte, Musik, einen ebensolchen physischen: Mathematik, Naturkunde, Technik und Gymnastik; dagegen hat es die Philosophie mit der ethischen und der physischen Welt zu thun, bildet die Weltkunde einen Übergang

---

[1]) Did. magn. cap. 30, §. 4 bis 16. — [2]) Umriß pädag. Vorlesungen. 2. Aufl., §. 37. Pädag. Schriften II, S. 522; vergl. II, S. 471. — [3]) Pädag. Schriften I, S. 410. — [4]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte. Leipzig 1865. §. 10 und Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876. §. 21.

zwischen beiden Gebieten, greift das polymathische Wissen in beide aus und nimmt die bildende Kunst, im Unterrichte durch die Graphik vertreten, aus beiden ihre Stoffe, so daß diese Disziplinen eine dritte, ethisch-physische Gruppe konstituieren. Ebenso tritt zwischen die materialen und formalen Lehrfächer ein Bindeglied von gemischtem Charakter; ausgesprochen material sind nur die von uns als accessorisch bezeichneten Disziplinen, formal die Fertigkeiten; die Schulwissenschaften dagegen verbinden beide Merkmale: in der Philologie wird das formale Element durch die Sprache, das materiale durch die Litteratur und die philologische „Erudition“, in der Philosophie das eine durch die Logik, das andere durch die übrigen Zweige vertreten; in die Mathematik der Schule kommt durch die Anwendung auf reale Verhältnisse, wie sie bei der Rechenkunst, der sozialen Arithmetik, Algebra, Trigonometrie stattfindet, ebenfalls ein materiales Element hinein und in der Theologie ist insofern das formale vertreten, als dieselbe durch die Exegese mit der Philologie in Verbindung tritt; darauf hin können die Disziplinen dieser Gruppe wohl als material-formale bezeichnet werden.

Die Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Erörterungen würden folgendes Schema ergeben:

Bildungsstoffe.

	Grundlegende Disziplinen.	Accessorische Disziplinen.	Fertigkeiten.
	Schulwissenschaften.	Popularisierte Wissenschaften.	Populäre Künste.
	Idealien.	Realien.	
	Material-formal.	Material.	Formal.
Ethisch	Philologie. Theologie.	Geschichte.	Musik.
Ethisch-physisch	Philosophie.	Weltkunde. Polymathisches Wissen.	Graphik.
Physisch	Mathematik.	Naturkunde.	Technik. Gymnastik.

§. 44.

Die Klassifikation der Bildungsstoffe vermag, auch wenn sie mit Rücksicht auf die geschichtlichen Erscheinungen vorgenommen wird, noch nicht dasjenige vor Augen zu stellen, was man die eigentliche Struktur des Bildungsinhaltes nennen kann, da diese das Erzeugnis bestimmter geschichtlicher Verhältnisse ist; jene kann etwa der Zeichnung verglichen werden, welche wohl gewisse Grundverhältnisse des Bildes fixiert, aber weder Farben, noch Licht und Schatten verwendet, und darum auch die Komposition des Gemäldes nicht ganz verständlich machen kann. Das Schema der Bildungsstoffe läßt sich wohl in den verschiedenen Gestaltungen, welche die Geschichte aufweist, wiedererkennen, allein es scheint in diesen anders und anders ausgefüllt, angeordnet, ausgearbeitet.

Es macht einen wesentlichen Unterschied, ob das philologische Bildungsstudium nur auf der Muttersprache und der nationalen Litteratur fußt, oder ob es auf eine fremde Sprache und Sprachkunst ausgedehnt wird, und wiederum, ob es diese mit schulgerechter Gründlichkeit zu bewältigen hat, oder ob die Routine des Lesens und Sprechens genügt; können fremde Sprachen entbehrt werden, so bewegt sich die Bildung ungebundener in den übrigen Gebieten; bei einer polyglotten Bildung dagegen nimmt das Sprachstudium Zeit und Kraft so in Anspruch, daß jene ungleich schwerer zur Entfaltung kommen können. Der Charakter des Unterrichts ist ein anderer, wenn ihm nur die Schulwissenschaften zufallen, während die accessorischen dem freien Bildungserwerbe überlassen bleiben, ein anderer, wenn er sich auf beide ausdehnt, in welchem Falle wieder die Bestimmung des Verhältnisses der beiden Gruppen eine verschiedene sein kann.

Am bestimmtesten aber unterscheiden sich die Lehr- und Studienpläne in der festeren oder lockerern Fügung der Glieder des Systems. Es können entweder alle Lehrfächer in einem, als dem abschließenden und herrschenden zusammenstreben, oder sie können durch das

Vorwiegen eines bestimmten Zweckes zu einer zwar nicht stofflichen, aber teleologischen und formalen Einheit zusammengeschlossen werden, oder endlich es können die verschiedenen Studien ohne ausgeprägte Rangordnung ihren Beitrag zur Bildung entrichten. Der erste Fall begegnet in dem Studienwesen des Orients, aber auch in dem des Mittelalters, wo das theologische Element dem Unterricht einen stofflichen Mittelpunkt giebt, um den sich der ganze Lehrinhalt sammelt; der zweite Fall liegt in dem Bildungswesen des klassischen Altertums und in dem der Renaissance vor; die Tendenz auf die Beherrschung des Wortes läßt wohl die Beschäftigung mit der Sprache und Sprachkunst in den Vordergrund treten, diese aber verlangt die Ergänzung durch vielfältige Erudition und stellt darum nicht eigentlich einen die Studien zusammenhaltenden Reif dar; der dritte Fall ist in dem modernen Bildungswesen zu erkennen, für welches die Konzentration ein Problem ist, weil es ihm ebensowohl an einem Einheit gebenden Stoffe, als an einer vorschlagenden Tendenz fehlt; die Glieder des Systems des Bildungsinhalts haben nahezu eine selbständige Entwickelung gefunden und es bedarf der Kunst des Unterrichts, ihre Fugen und Berührungspunkte wahrzunehmen und ihren Ertrag wenigstens zu einer subjektiven, psychologischen Einheit zusammenzufassen. Diese Kunst soll für uns den Gegenstand späterer Erörterung bilden (Abschnitt IV), denen aber dadurch vorzuarbeiten sein wird, daß bei der Besprechung der einzelnen Lehrfächer deren mannigfaltige und wechselnde Beziehungen zu einander ins Auge gefaßt werden.

II.

Das philologische Element der Bildung[1]).

---

§. 45.

Sprache, Rede, unbewußte Sprachkunst sind Erzeugnisse und Güter des geistigen Gemeinlebens, welche weit über die Anfänge der Bildungsarbeit zurückreichen. Das gesprochene und verstandene Wort, das dem Gefühl entquellende Lied, der lehrende und weisende Spruch wirken mit an der Legung der Fundamente aller Zivilisation, Kultur, Gesittung. Lange bevor der Unterricht die Sprache als Bildungsmittel verwendet, bevor Werke der Sprachkunst der Bildung Körper geben, leitet die Sprache geistigen Inhalt von einer Generation zur andern und wirkt zur Angleichung des Denkens und Fühlens der Menschen. Erst die Schrift giebt dem geflügelten Worte Halt und Gegenständlichkeit genug, um die Aufmerksamkeit und die Reflexion darauf hinzulenken, und erst die sprachlichen Schöpfungen, welche Schriftwerke geworden sind, werden Objekte des Lehrens und Lernens. Schriftwerke, nach Inhalt und Form der Ausdruck des nationalen Geistes und darum von kanonischem Ansehen und als klassische hochgehalten, sind das älteste Lehrgut und die Grundlage des philologischen Elements der Bildung. Auf ihnen

---

[1]) Die §§. 45 bis 49 wurden bereits abgedruckt in der Berliner Zeitschrift für Gymnasialwesen, 1886, Februarheft.

fußt zunächst die Litteratur, welche sich teils als wissenschaftliche auf die verschiedenen Gebiete der Forschung verzweigt und von da aus auf die Bildung einwirkt, teils als schöne Litteratur den allgemeinen geistigen Bedürfnissen entgegenkommt und vorzugsweise von dem Bildungsstreben ergriffen wird. An solchen Schriftwerken entfacht sich früher oder später das Streben, die Sprache regelrecht und kunstgemäß, ihrem Genius und ihrer Tradition entsprechend zu verwenden und zu gestalten, und so die primitive, unbewußte Sprachkunst zu einem, wenigstens teilweise bewußten Schaffen zu erheben, eine Aufgabe, welche vielfältiges Lernen und Üben in Gang setzt. Sowohl diese Tendenz auf Sprachkunst als auch das Bedürfnis, das Verständnis und die rechte Deutung der kanonischen Schriftwerke zu sichern, rufen die Sprachkunde ins Leben, welcher die doppelte Aufgabe zufällt, ein Schlüssel für die Schatzkammer der Sprache und ein Wegweiser für das Sprechen und Reden, also eine Sprachkunstlehre zu sein; sie hat als Schriftkunde die Zeichen der Sprachlaute, als Grammatik die Mittel der Sprache im allgemeinen, als Stilistik, deren Verwendung zum Gedankenausdruck, als Rhetorik und Poetik bestimmte Formen der Sprachkunst zum Gegenstande. Auf Zeichen, Mittel, Formen bezogen, haben die Disziplinen, welche die Sprachkunde einbegreift, einen formalen und insofern auch einen elementaren Charakter, als sie teils auf die kunstmäßige Behandlung der Sprache, teils auf das Eindringen in die Sprachwerke vorbereiten. Sie sind das Organon dieses ganzen Wissens- und Schaffensgebietes, nicht Selbstzweck, aber unentbehrliches Mittel, und für die Lernarbeit der nächste und zugleich der die meiste Anstrengung beanspruchende Gegenstand.

Somit erscheinen Sprachkunde, Sprachkunst und Litteratur als die drei Gebiete, welche das philologische Element der Bildung in sich schließt. Von der durch Bildungszwecke geleiteten Beschäftigung mit der Sprache wird erwartet, einmal: der Erwerb von Kenntnis der Sprache und ihrer Technik, zum andern: Erwerb von Fertigkeit in der Handhabung dieser Technik, und endlich Bekanntschaft mit den grundlegenden Musterwerken der Litteratur, und der Unter-

richt sucht und suchte von je dieser dreifachen Aufgabe nachzukommen durch Sprachlehre, Aufsatzübung und Lektüre.

Diese Bestimmungen erleiden nun dadurch mehrfache Modifikationen, daß der Bildungserwerb nicht auf eine Sprache und Litteratur, sondern auf deren mehrere angewiesen sein kann. Einzig das griechische Bildungswesen bietet das Beispiel einer freien und gleichmäßigen Entfaltung des philologischen Elements auf Grund der Muttersprache und der nationalen Litteratur; von der homerischen Poesie nimmt die schöne Litteratur und die Sprachkunst, vornehmlich als Redekunst auftretend, ihren Ausgang; als Organon der letzteren entsteht die Rhetorik, als Elementardisziplin beider die *γραμματική*, welche als *γραμματικὴ ἀτελεστέρα* das Schreiben und Lesen zum Gegenstande hat, als *γραμματικὴ τελειοτέρα* sich teilt in die *τεχνική* oder *μεθοδική*: die Anweisung zum Sprechen und Schreiben, und die *ἐξηγητική* oder *ἀνάπτυξις τῶν παρὰ ποιηταῖς τε καὶ συγγραφεῦσιν*: die Erläuterung der Sprachwerke[1]). Bei den Römern ist das System dasselbe, aber bilden zwei Sprachen und Litteraturen dessen Inhalt; in der derivierten Bildung des Mittelalters tritt eine Verschiebung ein; die formalen Disziplinen Grammatik und Rhetorik treten über Gebühr in den Vordergrund, die Litteratur, deren Handhabe sie sind, sinkt zum Anhange herab, und die Sprachkunst verliert darum ihren Schwung; eine nationale Litteratur geht daneben ihre eigenen Wege und die auf ihr fußende ritterliche Bildung stellt sich als besondere Form der geistlich-gelehrten gegenüber, indem beide gleichsam das aufteilen, was nur verbunden die Basis einer zugleich gründlichen und reichen Bildung gewähren kann. Die Renaissance greift auf die antiken Traditionen zurück; Sprachkunde, Sprachkunst und Autorenlektüre traten wieder in Wechselwirkung, nicht ohne starkes Vorwiegen der Sprachkunst, allein das lebendige litterarische Schaffen steht mit der Schule doch nur in vermitteltem Verkehr und neben den alten Sprachen suchen die neueren ihren Platz. Die

---

[1]) Die Nachweisungen bei Wower, De polymathia 1603. cap. XIX.

moderne Bildung wendet den alten und den neueren Sprachen grammatisches und litterarisches Studium zu, pflegt mehr als frühere Perioden das Sachverständnis der Sprachwerke und schreitet zur Litteraturgeschichte und Litteraturkunde vor, läßt dagegen, entsprechend ihrer Neigung, die Kenntnisse gegen die Fertigkeiten zu bevorzugen, folgend, das Element der Sprachkunst zurücktreten.

Die Komplikation des Sprach- und Litteraturbetriebs der Neuzeit erfordert, daß wir das Gebiet der philologischen Bildungsstudien nicht bloß mit Rücksicht auf die gegebene Einteilung, sondern auch im Hinblick auf die in dasselbe gegenwärtig eintretenden Sprachen und Litteraturen behandeln; es wird daher vorerst von der Schreibkunst, Sprachkunde, Sprachkunst, Litteratur im allgemeinen und sodann von dem Bildungsinhalt zu reden sein, welchen uns die alten Sprachen, die modernen fremden, endlich die Muttersprache samt den dazu gehörigen Litteraturen darbieten.

§. 46.

„Wer möchte“, sagt Diodor, „der Erlernung der Schriftzeichen eine würdige Lobrede halten? Mittels ihrer bleiben die Verstorbenen im Angedenken bei den Lebenden, durch Geschriebenes verkehren weit entfernte Menschen, als wären sie bei einander; bei Verträgen zwischen Völkern oder Königen bietet die Schrift, alle Unbestimmtheit ausschließend, die sicherste Gewähr für die Dauer der Verträge; einzig und allein die Schrift bewahrt uns die herrlichen Aussprüche geistvoller Männer, die Orakelsprüche der Götter, die Wissenschaft und die gesamte Bildung und überliefert sie den Nachkommen für alle Zeiten; daher kann man behaupten, daß wir zwar das Leben der Natur zu danken haben, aber das menschenwürdige Leben der mit der Schreibkunst anhebenden Geisteskultur“ [1]).

Wenn der griechische Geschichtsschreiber die Schrift mit den Gütern des bürgerlichen und des geistigen Lebens in Verbindung

---

[1]) Diod. XII, 13.

setzt, so bezieht sie der christliche Gelehrte und Lehrer Cassiodorius auf die Rettung und Läuterung der Seelen: „Glückliche Bemühung, löblicher Eifer, mit der Hand den Menschen zu predigen, mit den Fingern Lippen zu erschließen, schweigend den Sterblichen das Heil zu vermitteln, und gegen die sündlichen Anwandlungen des Bösen mit dem Griffel zu kämpfen: denn soviel Wunden werden dem Satan geschlagen, als der Schriftkundige Worte des Herrn niederschreibt.... Ein glorreicher Anblick für die, welche zu betrachten verstehen, wenn das schreibende Rohr dahineilt, himmlische Worte zu formen, und so das nämliche Werkzeug des Bösen Tücke bezwingt, mit dem er in der Passion das Haupt des Herrn zu schlagen antrieb“ [1]).

So universal ist die Bedeutung der Schrift für das gesamte Leben, daß ihre Bewertung so verschiedenartig ausfällt, wie die des Lebens selbst; was die Kunde und Kunst der Buchstaben gilt, bestimmt sich danach, was vornehmlich für würdig erachtet wird, durch Schrift Körper zu gewinnen, Verbreitung, Verewigung zu erhalten. So ist auch die Beziehung der Schreibkunst auf die Bildungszwecke von der größten Verschiedenheit und nur das bringt ihre Natur überall mit sich, daß sie ihre Stelle an der Spitze der Bildungsmittel erhält. Sie gilt überall als die schlechthin elementare Fertigkeit und man bezeichnet die Anfänge des Wissens auch in andern Lehrfächern mit dem vom Schreib- und Leseunterricht hergenommenen Ausdrucke als deren ABC.

Der erste Schritt zur Bildung, welchen derjenige vollzieht, der sich die Schreibkunst aneignet, ist für alle folgenden in mehrfachem Betracht bedeutungsvoll. Der Lernende gelangt dadurch in den Besitz des allgemeinsten Mittels, geistigen Inhalt zu heben und geistiges Erzeugnis zu fixieren; er setzt sich in ein neues Verhältnis zur Sprache, die ihm nun nicht mehr bloß gesprochene ist, sondern gegenständlich gewordene. Im Lesen und Schreiben wird die erste Analyse der Sprache vollzogen: die Auflösung der Rede in Wörter,

---

[1]) De instit. divin. litt. cap. 30.

der Wörter in Silben und Sprachlaute; das Sprechen, dessen natürlicher Ablauf es vorher der Reflexion entzog, wird als eine komplizierte, in größeren und kleineren Einheiten fortschreitende Aktion erkannt. „Das Schlagewerk der Töne lehrt ruckweise und kurz", sagt Jean Paul, „das Zifferblatt des Schreibens weiset unausgesetzt und feiner geteilt. Schreiben erhellt, vom Schreiben an, das der Schreibmeister lehrt, bis zu jenem, das an den Autor grenzt." Das erste Mal wird der Geist hingeheftet auf etwas, was nicht greifbar und nur im Zeichen sichtbar ist, und ihm so das intellektuelle Gebiet erschlossen, in welchem ihn die höheren philologischen Bildungsmittel heimisch machen werden. Das Schreiben- und Lesenlernen gewährt so eine geistige Schulung, welche um so bedeutsamer ist, als sie die erste disciplina mentis darstellt, die in das kindliche Seelenleben eingreift. Mit dem intellektuellen verbindet sich aber auch ein technisch-ästhetisches Moment; der Schreibschüler ist nicht nur an das Richtige, sondern auch an das Schöne gebunden; mit der Kunst des Schriftzuges faßt er Fuß in dem Bereich des Formens und lernt Bewegungsgefühle und Bewegungsimpulse nach einem vorgestellten Muster abstufen und regeln. Die Stellung des Schreibens zur bildenden Kunst hat sich je nach dem Charakter der Schrift und der Kunst sehr verschieden gestaltet; die Pinselführung der Chinesen ist vollständige Kunsttechnik, die Initialen der mittelalterlichen Schrift sind die Wiege der Miniaturmalerei geworden, heute sehen wir zwar nicht sowohl in der kalligraphischen, als in der charakteristischen Schrift einen Schmuck der Bildung, für die Schrifterlernung aber ist in der Verwandtschaft von Schreib- und Zeichenkunst die doppelte Aufgabe gegeben, daß das Zeichnen dem Schreiben vorzuarbeiten, das Schreiben dagegen in der formenden Kunst ein idealisierendes Moment zu suchen hat. — Insofern alles Recht-machen eine wenn auch noch so vermittelte Beziehung zu dem Recht-thun hat, alle Bindung an das Gesetz eines Schaffens und Leistens in letzter Linie der Bindung an das höchste Gesetz des Handelns vorarbeitet, fehlt auch der elementarsten der Fertigkeiten nicht ein ethischer Zug. Man hat mit Emphase behauptet, daß an

dem ABC der Wille des Kindes erstarke und gewiß liegt in der Sammlung und Anspannung, welche die erste Lernarbeit verlangt, eine Disziplinierung der unsteten Strebungen und in dem Ernst, den sie nötig macht, ein Vorschmack des Lebensernstes.

Es hat somit nicht bloß das Schreibenkönnen, sondern auch das Schreibenlernen seinen Bildungswert, doch darf dieser nicht vergessen machen, daß es sich immer nur um eine dienende Fertigkeit handelt. Es ist der Bildung abträglich, wenn der Technik der Fixierung der Sprache ein zu großes Gewicht beigelegt wird; in China läßt der Schreib- und Leseunterricht die Sprachkunde kaum aufkommen, er nimmt lange Jahre in Anspruch, und die Kalligraphie ist die Blüte der Bildung; die Schrift bannt die Sprache und den Geist. Aber auch schon ein solcher Betrieb der Schrift ist schädlich, der vergißt, daß sie nur ein Mittel für höhere Zwecke ist; dem Unterrichte muß durchweg vorschweben, daß man schreibt und liest, um Etwas zu schreiben und zu lesen, und die Gewöhnung, nach dem Inhalte zu fragen, muß von der ersten Lektion an begründet werden. Die Forderung, die Schrift von vornherein als erfüllte Form zu behandeln, ist die dringendste; alle andern Fragen: ob Schreib-Lesen oder Les-Schreiben, Lautkombinationen oder Normalwörter mehr zu empfehlen seien, sind untergeordneter Art.

§. 47.

Die Sprachkunde und vorerst deren grundlegender Teil, die Sprachlehre oder Grammatik, ist, wie gezeigt wurde, durch ein doppeltes Bedürfnis ins Leben gerufen worden und dankt demselben in erster Linie die wichtige Stellung, die sie in der Bildung einnimmt: sie ist der Schlüssel zum Verständnis von Sprachwerken und sie ist der Wegweiser zur Handhabung der Sprache. In ersterem Betracht setzt sie fort, was die Schreibkunde begonnen: wenn diese die äußere Form der Schriftwerke verstehen macht und die räumlichen Zeichen des Gedankens deutet, so führt jene zur inneren Form weiter und bringt die geistigen Zeichen des Gedankens zum Verständnis.

Hat sie insofern einen analytischen Charakter, so gewinnt sie als Anweisung zum Gebrauch der Sprache einen synthetischen; sie leitet zur Synthesis der Sprachelemente an, auf welche die Analyse geführt hat, und erhebt die sprachliche Produktion zu einer bewußten und regelrechten. Beide Aufgaben der Grammatik, die exegetische und die technische, halten sich da das Gleichgewicht, wo die Sprache, welche grammatisch bearbeitet wird, von der lebendigen Rede gar nicht oder nicht bedeutend abweicht; ist aber letzteres der Fall, also die Sprachlehre auf ein fremdes Idiom anzuwenden, so drängt sich die technische Seite vor, da die Fertigkeit im Handhaben des fremden Idioms eine größere Anstrengung verlangt als dessen Verständnis. Die Grammatik wird dann vorwiegend zur recte loquendi et scribendi scientia (ars, ratio), und die exegetische Sprachlehre kann zu einer bloßen Applikation der technischen herabsinken. Der Schulbetrieb neigt dazu, dieses Verhältnis zu verfestigen und den Bildungsgehalt der Grammatik überwiegend darin zu sehen, daß sie das Sprechen und Schreiben normiert und zur korrekten Fertigkeit erhebt. Dem gegenüber fiel und fällt der Didaktik die Aufgabe zu, die Beziehung der Sprachkunde auf die Sprachwerke in Erinnerung zu halten, die nicht nur einen eigenen reichen Bildungsgehalt einschließen, sondern zugleich die Vorbilder für alles Sprechen und Schreiben sind und den Regeln der Grammatik selbst zur Quelle dienen. Dabei aber blieb die entgegengesetzte Einseitigkeit nicht unvermieden, welche in der Unterschätzung der technischen Sprachlehre besteht und die Sprache als bloße Schale betrachtet, die nur durch den dareingelegten Gedankeninhalt Interesse erhält, als „Handwerkszeug“, mit dem man umgehen lernt, nur um des Werkes willen, welchem es dient.

Für den Bildungsgehalt der Sprachlehre kommt aber ihre technische und ihre exegetische Seite in gleicher Weise in Betracht. So wenig Sprachwerke das Ganze der Sprache darstellen, da sich vielmehr die lebendige Rede als flüssiges Element um jene als die festen Gebilde ergießt, so wenig erschöpft die exegetische Anwendung der Sprachlehre deren ganze Aufgabe. Diese soll nicht bloß Sprache

verstehen machen, sondern auch das Sprechen zu verständnisvollem Thun erheben und Bewußtsein von dem Wie und Warum des Gebrauches von Worten, Formen und Fügungen geben. Es hieße das Zeugende dem Erzeugten, die Kraft dem Werke nachsetzen, wenn über dem einmal Gesprochenen das Sprechen aus dem Auge verloren würde. Verstehen und Produzieren, Aufnehmen und Selbstmachen, Kennen und Können hängen auf diesem Gebiete nicht minder eng zusammen als auf dem der Kunst; Schreiben- und Redenkönnen erschließt ebenso das Verständnis von Sprachwerken wie musikalische und graphische Fertigkeit das Verständnis von Werken der Tonkunst und Malerei. Was das eigene Thun als Regel geleitet hat, wird von der Betrachtung als Gesetz um so besser wiedererkannt; der eigene wennschon schwache Versuch deutet die Schöpfungen der Meister um nichts weniger gut als die Erklärung, ja besser, weil mit der Kraft eines Argumentes ad hominem. Die Grammatik darf den Charakter der ars, der Sprachkunstlehre, nicht ablegen, wenn nicht auch ihre Leistung als deutende Disziplin gefährdet werden soll.

Aber auch abgesehen von der Anwendung der Sprache bieten der Sprachbau, das Ganze der in einander greifenden Mittel des Gedankensausdrucks, die Formensysteme, der Wortschatz, die Lautgesetze einen reichen Stoff bildender Beschäftigung. Die Sprache ist ein σοφόν, das Produkt weiser, wenngleich unbewußter Schaffenskraft, deren Weben zu lauschen nichts weniger als müßig ist; ist sie ein Handwerkszeug, so ist die Konstruktion dieses Gerätes so sinnvoll und lehrreich, daß sie eine eigene bloß theoretische Betrachtung lohnt, eine technologische Analyse, die sich nicht zu ängstlich Rechenschaft zu geben braucht, wozu das gut ist, was sie untersucht.

Die Sprachlehre, sofern sie Sprache als solche zum Gegenstande hat, ermangelt somit nicht des Bildungsgehaltes; seine Ergänzung aber erhält dieser durch den Wert der exegetischen Grammatik, der Kunst des Lesens und Verstehens, der Disziplin der erfüllten Sprachform. Sie hat den Verkehr zu regeln und fruchtbar zu machen, der sich zwischen Geist und Geist auf dem Boden der

Sprache anknüpft: den Gedankeninhalt, den der Urheber eines Sprachwerkes in diesem niedergelegt hat, mit dem Gedankenkreise des Lesenden und Lernenden in befruchtende Berührung zu bringen. Ihr ist die Sprache nicht wie der technischen Grammatik eine Materie, noch wie der rein theoretischen ein Gegenstand der Betrachtung, sondern ein Medium des Gedankens, welchem sie die möglichste Durchsichtigkeit zu geben hat. Der Lohn eines Sprachbetriebes zum Zwecke des Verständnisses ist zunächst das Verständnis selbst und die geistige Bereicherung, die es mit sich bringt; daneben aber auch die Schulung, welche die dabei zu vollziehenden intellektuellen Operationen gewähren. Das Verstehen beruht auf der Analyse und der Synthese der Sprachelemente, welche in dem Zuverstehenden verwendet sind, es fußt auf den einzelnen Elementen und dringt zum Zusammenhange derselben vor, von diesem wieder auf jene zurückblickend; es deutet den Sinn aus den Worten, aber auch rückwärts die Worte aus dem Sinne; es legt aus, was in dem Texte zusammengefaltet vorliegt, und legt hinein, was um die Worte webt, ohne sich in diesen zu verdichten. Nicht ohne Grund haben die Sprachen das intellektuelle Vermögen überhaupt nach diesen Operationen benannt, den Verstand nach dem Verstehen, die *σύνεσις* nach dem Zusammenfassen, den intellectus nach dem Zwischenlesen. Das grammatische Verstehen bringt aber noch ein weiteres Hin- und Wiederschreiten des Geistes mit sich: von dem gegebenen Falle zur Sprachregel, also ein generalisierendes Aufsteigen, und ein Zurückkehren zu der speziellen Weise der Anwendung der Regel, also ein determinierendes Absteigen; es deutet einerseits den Text durch die Regel und läßt andrerseits die Regel als formendes Gesetz des gegebenen Falles verstehen. Wenn das Verstehen überhaupt eine Wechselwirkung zwischen dem Ganzen und den Teilen stiftet, dann stiftet so das grammatische Verstehen zugleich eine solche zwischen dem Allgemeinen und dem Besonderen.

Technische und exegetische Sprachlehre, Grammatiktreiben und Autorenerklärung schließen somit einen reichen und zusammengehörigen Bildungsinhalt in sich und keines kann ohne Schaden des andern ver-

kürzt werden, also der Schulbetrieb ist insofern in seinem Rechte, als er die Sprachlehre nicht, wie wohl gefordert worden, in den Dienst der Lektüre aufgehen läßt. Dennoch haben die auf letzteres gerichteten Vorschläge wohlthätig gewirkt, indem sie teils dem Einreißen des Formalismus steuerten, teils die Verteidiger der Sprachkunde auf andere Momente von deren Bildungsgehalt hinwiesen; so hat insbesondere die Polemik gegen die alten Sprachen einerseits auf die Würdigung der formalbildenden Bedeutung der Sprachstudien, und andrerseits auf das Beachten der in der Sprache selbst liegenden Realkenntnis geführt.

Man hat das Sprachstudium eine intellektuelle Gymnastik genannt und ihm zugeschrieben, daß es dem Geiste etwas Ähnliches gewähre, wie die Turnkunst dem Körper, welche diesem nicht bloß Gewandtheit in den von ihr durchgeübten Bewegungen, sondern Gewandtheit überhaupt verleiht, die sich an den verschiedensten Aufgaben bewährt. Das Gleichnis ist nicht besser und nicht schlechter als anderes der Art, aber ganz wohl dazu geeignet, vorstellig zu machen, daß der Totaleffekt von Studien und Übungen über den Kreis derselben hinausreichen kann; wie die Gymnastik mehr erreicht als Geläufigkeit in den von ihr veranstalteten Exerzitien, so hat das Sprachstudium mehr Früchte als Sprachkenntnisse und Sprachfertigkeit. Zu dieser Mehrleistung gehört die vorher angedeutete logische Übung, welche in dem Verstehen gegeben ist; ferner die Gewöhnung an Sorgfalt und Genauigkeit, wie sie die Grammatik, eine strenge Gebieterin — animal mordacissimum gravissime ulciscens injuriam sui nennt sie ein altes Witzwort — mit sich bringt; die philologische Akribie wird mit Recht als Frucht gründlicher Sprachstudien hochgeschätzt und selbst die Mikrologie, gleichsam eine geistige Mikroskopie, hat ihren Wert, wenn sie nur nicht über dem Kleinen das Große übersieht. Weit durchgreifenderer Natur als diese Ergebnisse sind die Einwirkungen, die das Sprachstudium auf das Sprachbewußtsein im allgemeinen ausübt. Wem die Sprache nur gesprochene, das Sprechen eine sich von selbst machende Thätigkeit ist, der hat ein unreflektiertes Sprachbewußtsein. Dasselbe schließt nun zwar die

Fähigkeit, die Sprache zu handhaben, ja dieselbe in Dichtung und Rede wirkungsvoll zu verwenden, keineswegs aus, aber es läßt gewisse Bande ungelöst, welche das Denken an die Sprache fesseln, den Geist in dem Banne des Wortes festhalten; es kommt nicht hinaus über die Gleichsetzung von Zeichen und Sache, von sprachlicher und realer Verknüpfung; es bleibt bei der Konkretion von Gedanke und Ausdruck stehen, wie sie in dem unbewußten Schaffen und aneignendem Nachschaffen der Sprache sich gebildet hat. Zur Lösung dieser Konkretion macht schon die Schreibkunde einen ersten Schritt, indem sie das Wort als Gegenstand erfassen läßt und so den Irrtum aufzuhellen beginnt, als sei es nur Attribut eines Gegenstandes; aber erst anhaltende und eindringendere Beschäftigung mit der Sprache vermag eine Umbildung des Sprachbewußtseins, die Erhebung desselben zum reflektierten zu bewirken. Das reflektierte Sprachbewußtsein weiß das Netz, welches die Sprache über die Dinge gezogen hat, von den realen Verkettungen dieser selbst zu unterscheiden, es vermag den Gedanken aus seiner sprachlichen Verkörperung herauszuheben und die sprachlichen Mittel zur Verfügung des Denkens bereit zu halten; es ist in der Werkstatt des Denkens und Sprechens wenigstens so weit heimisch, daß es die sprachlichen Manipulationen mit den gedanklichen nicht verwechselt, wenngleich viel fehlt, daß es das Verhältnis beider verstehe, eine Aufgabe, an der sich kaum noch die Wissenschaft versucht hat.

Einen Weg zu dieser Umbildung des Sprachbewußtseins bezeichnet die grammatische Verarbeitung des Idioms, in welchem das unreflektierte Sprachbewußtsein wurzelt, also der Muttersprache; einen andern Weg die Aneignung fremder Sprachen nach Art der Muttersprache; einen dritten die Erlernung fremder Idiome auf Grund von deren Grammatik. Jeder dieser Wege hat seine Vorteile und seine Nachteile und führt zugleich auf verschiedene Momente des Bildungsgehalts der Sprache.

Der grammatische Unterricht, der die Muttersprache zum Gegenstande hat, kann mit der Demonstration einer in Bewegung begriffenen Maschine verglichen werden; man sieht die Funktion der

Teile, aber diese wollen nicht Stand halten, man versteht das Ganze und darum ist der Antrieb zum Eindringen in das Einzelne geringer. Der Schüler hat nicht sowohl Neues zu lernen, als das umzulernen, was er schon kann und zu dessen wissendem Können er angeleitet werden soll. Das hat den Vorteil, daß sich Wissen und Können immer nahe bleiben und die fortschreitende Klärung des Sprachbewußtseins sich mit der mühelosen Bethätigung desselben verbinden läßt; andrerseits besteht aber der Nachteil, daß die angestammte Sprache niemals so gegenständlich wird, wie eine fremde und Belehrungen darüber nicht gleich vollwichtig erscheinen, weil das Objekt zu eng mit dem Subjekt verwachsen ist; so wenig sich der eigene Leib zum ersten Gegenstande naturgeschichtlicher Belehrung schickt, so wenig ist der lebendige Körper der Muttersprache ein ganz befriedigendes Objekt der ersten grammatischen Belehrung. Die griechische Bildung, welche nur dieses grammatische Studium kannte, zeigt, daß sein Bildungsgehalt nicht eben gering ist und wohl als Vorstufe für Sprachverständnis und Sprachkunst dienen kann; unser grammatischer Elementarunterricht in der Muttersprache ist gelegentlich unterschätzt, öfter aber überschätzt worden: ohne Frage kann er bei einer didaktischen Behandlung, die seinen rein analytischen Charakter zur Geltung kommen läßt, auch für sich allein über das unreflektierte Sprachbewußtsein hinausheben.

Die Erlernung fremder Sprachen, wenn sie auch nur *ἀλόγῳ τριβῇ*, auf praktische Weise und ohne Sprachlehre geschieht, ist besonders geeignet, die Konkretion des Gedankens mit dem sprachlichen Ausdrucke zu lösen, indem sie die Möglichkeit zeigt, denselben Inhalt verschieden auszudrücken. Der Geist tritt aus dem Bann der angestammten Sprache heraus, indem er auf den Boden einer andern Sprache übertritt, und in diesem Sinne hat das Goethesche Wort seine Berechtigung: „Wer keine fremde Sprache versteht, versteht seine eigene nicht.“ Mit der Aneignung einer fremden Sprache wird ein zweites Sprachbewußtsein erworben; die Griechen nannten Kekrops, der mit der Kenntnis seines heimischen Idioms die des Griechischen verband, *διφυής*, einen Menschen mit zwei Naturen;

Ennius schrieb sich tria corda zu, weil er Latein, Oskisch und Griechisch verstand; von König Theoderich und gleicherweise von Kaiser Karl V. wird der Ausspruch berichtet: man habe so viel Seelen als man Sprachen verstehe. Mit dieser Hyperbel wird aber auch der Punkt bezeichnet, über den die praktische Spracherlernung nicht hinauskommt: sie giebt nicht ein höheres Sprachbewußtsein, sondern ein mehrfaches, sie verschafft den Besitz von Sprachen, gewährt aber darum noch nicht die Durcharbeitung des Sprachvermögens.

Dazu schreitet erst das grammatische Studium fremder Sprachen vor, welches das fremde Idiom in geregeltem Fortschritt assimilieren läßt und in durchgängige Beziehung auf das Sprachbewußtsein setzt. Es hat vor dem grammatischen Betrieb der Muttersprache das voraus, daß es mit einem ruhenden und sich als neu darbietenden Gegenstande zu thun hat, dem darum das Aufmerken williger entgegenkommt; vor der praktischen Spracherlernung aber dies voraus, daß es die Lösung jener Konkretion von Gedanke und Sprache, die Association der Denkinhalte mit mehrfachen Sprachzeichen, das Abheben der bezeichneten Sache von der Form der Bezeichnung allmählich fortschreitend und mit Muße und Sorgfalt vollzieht. Jede Sprache spinnt ein anderes Netz von Beziehungen über die dingliche und die geistige Welt, das seine Maschen an anderen Stellen hat, die Vorstellungen zu andern Gruppen vereinigt, die Gedanken durch andere Gelenke verbindet; die Wörter, Formen und Fügungen verschiedener Sprachen decken sich nicht, ihre Bedeutungs- und Verwendungskreise sind exzentrisch, die Grenzlinien derselben bilden bei der einen Sprache eine andere Zeichnung als bei der andern. Dieses Verhältnis kommt nur bei einer Spracherlernung auf Grund der Sprachkunde zum Vorschein und zur Wirkung und auf ihm beruht die eigentliche Bereicherung und Umbildung des Sprachbewußtseins. Zu solcher sind Vermittelungen: Das Hingleiten an den Fäden jenes Netzes, das Innehalten bei seinen Verknotungen, das Verfolgen des Liniengewirres der Verwendungskreise der Worte und Formen, Vermittelungen, welche durch andere nie ganz ersetzt

werden können. Treffend sagt Friedrich August Wolf, daß wir durch Kenntnis und fleißige Beschauung der Gepräge, welche jede Nation ihren Vorstellungen in den Worten aufgedrückt hat, „zuerst anfangen, uns in der Intellektualwelt zurecht zu finden und die bereits daheim erworbenen Reichtümer derselber besser kennen und gebrauchen zu lernen, indem die mancherlei Modifikationen ähnlicher Hauptideeen uns zwingen, die an denselben vorkommenden Unähnlichkeiten wahrzunehmen und solche Vorstellungen, die uns schon unter andern Denkformen bekannt waren, von neuen Seiten aufzufassen; so erhalten wir in den miteinander verglichenen Wörtern und Ausdrucksarten nicht etwa armselige Schätze vieler gleichgeltender Zeichen, sondern einen uns wirklich bereichernden Vorrat an Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unserer Ideeen, der auf keinem andern Wege zu gewinnen ist“ [1]).

Der Latein lernende Knabe empfindet davon etwas, wenn er inne wird, daß die lateinischen Wörter, auch wo sie dasselbe bezeichnen wie die deutschen, doch diesen nicht gleichwertig sind; es verdrießt ihn vielleicht, daß das Wörterverzeichnis neben dem fremden Worte mehrere deutsche und ebenso umgekehrt aufführt, und daß er so manche Fügungsweise seiner Muttersprache nicht auf lateinischen Boden hinübernehmen darf, dafür aber dort Streckbetten für die Gedanken findet, auf denen es sich recht unbequem liegt. Bei weiterem Vordringen lernt er sich mit dem Eigensinn der Römer befreunden; das anfangs Aufgezwungene wird ihm vertrauter; die Wörter fängt er an als Individuen zu fassen, denen man nicht alles zumuten darf, die Konstruktionen sind ihm vorstellig geworden und er vermag ihnen das Eigenartige einigermaßen abzufühlen; die Vorstellung ist durchgebrochen, daß man Deutschgesagtes umgießen müsse, um es lateinisch zu sagen und umgekehrt: das fremde Ferment hat seine Wirkung auf das Sprachbewußtsein zu üben begonnen. Von da ist noch mancher Schritt zu thun, um zum Lateinisch-Denken zu

---

[1]) Darstellung der Altertumswissenschaft im Museum f. Alterth. I, 1. 91 u. 103, bei Arnoldt Fr. A. Wolf, Braunschweig 1861, II, S. 114.

gelangen, um nicht nur die Logik, sondern auch das Ethos der Römersprache in den Geist zu fassen, um den Reinertrag dieser Bemühungen dem Verständnis und der Beherrschung der Muttersprache zu gute zu führen, allein zu all diesem sind die Anfänge in jenen Selbstverständigungen des Knaben gegeben.

Die Erlernung einer fremden Sprache gleicht einer Reise ins Ausland; eine solche hat ihren Wert, auch wenn der Reisende keinen kundigen Führer zur Seite hat und angewiesen ist, die Menge der fremden Eindrücke summarisch aufzunehmen; aber ihr Wert ist ein höherer, wenn die Verarbeitung des Neuen geregelt ist, dieses successiv in den Gesichtskreis eintritt und an die rechten Stellen desselben verteilt wird. Etwas derartiges leistet aber die Sprachlehre, die gelegentlich pedantische und morose Begleiterin in die Regionen einer fremden Sprache; sie hält an auf das Kleine zu achten, das Fremde stückweise anzueignen, das Bekannte zum Vergleiche zurückzurufen; sie lohnt mit Ausblicken, die dem ungeübten Auge entgehen, und mit einem Verständnis, das bei eilendem Schreiten versagt bleibt; und noch mehr: sie lehrt das Reisen überhaupt, sie giebt Anweisung, wie auch die Heimat zu durchwandern, das Altbekannte mit neuem Auge zu betrachten sei.

Dieses Gleichnis kann zugleich auf jenes Bildungsmoment des einer fremden oder der Muttersprache zugewandten Studiums hinleiten, welches in der daraus erfließenden Realkenntnis besteht. Sprachkunde ist Volkskunde, das Studium von Grammatik und Wörterbuch ist Kulturstudium. Die lateinische Sprache ist ein Stück Römertum, die griechische ein Teil des hellenischen, die deutsche des germanischen Wesens. Die Sprache ist nicht bloß die Form für nationalen Geistesinhalt, sondern ist selbst ein solcher; nicht bloß ein Schlüssel zu Schätzen, sondern zugleich selber ein Schatzhaus; will man sie als Schale fassen, so ist sie eine solche, die sich mit dem Kern allenthalben verwachsen zeigt, besser aber wird auf sie angewandt, was Goethe von der Natur sagt: sie sei „weder Kern noch Schale, sondern alles mit einem Male“. In der Art, wie ein Volk den Aufbau seiner Sprache vorgenommen, die Sprachwurzeln

gepflanzt, die Stämme verzweigt, die Formen geschliffen, die Sprachmittel aus- und durchgearbeitet hat, bethätigt es ebensowohl seinen Charakter, seine Denkweise, seine Geistesrichtung, wie in der Art, wie es den Boden bestellt, Gewerbe betrieben, Steine zu Bauten, Töne zu Weisen gefügt hat. Es ist die feinste Emanation des nationalen Geistes, womit es das Sprachstudium zu thun hat, so fein, daß sie dem blöderen Blicke nur als eine Form anderer Emanationen erscheinen konnte.

Das Verständnis dieses Momentes verdanken wir vornehmlich Wilhelm von Humboldt, welcher darauf hinwies, daß in jeder Sprache eine eigentümliche Weltansicht liege und daß die Erlernung einer fremden Sprache die Gewinnung eines neuen Standpunktes der Weltansicht sein sollte und es in der That bis auf einen gewissen Grade ist, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Teiles der Menschheit enthält. Die wissenschaftliche Durchführung dieser Auffassung hat die von Lazarus und Steinthal begründete Völkerpsychologie übernommen, welche in das Geistesleben der Völker vorzugsweise von Seiten der Sprache vorzudringen strebt; aber die moderne Philologie überhaupt mit ihrer Tendenz auf die allseitige Rekonstruktion des Volksgeistes aus seinen Bethätigungen hat sie sich angeeignet und weitergeführt; hat es doch die vergleichende Sprachforschung unternommen, aus dem gemeinsamen Wortschatze verwandter Völker den Gedankenkreis und die Lebensgestaltung einer vorgeschichtlichen Zeit zu rekonstruieren. Auf die didaktische Ausbeute dieses Erkenntnisgehaltes der Sprache hat schon der sprachgewaltige Rückert hingewiesen, in den Versen, welche jene Ansicht ebenso vollständig als verständlich wiedergeben: „Sprachkunde ist die Sache selbst im weit'sten Wissenskreise, der Aufschluß über Geist und Menschendenkungsweise. . . . Mit jeder Sprache mehr, die du erlernst, befreist du einen bis dahin in dir gebundnen Geist, der jetzo thätig wird mit eigner Denkverbindung, dir aufschließt unbekannt gewes'ne Weltempfindung, Empfindung, wie ein Volk sich in der Welt empfunden; und diese Menschheitsform hast du in dir gefunden.“ Die Anwendbarkeit

des Gedankens auf die Lehrpraxis haben Karl Mager in den „Modernen Humanitätsstudien“ und Theodor Waitz in der „Allgemeinen Pädagogik“, §§. 18 und 25, aufgezeigt.

Der Sprachunterricht vermittelt Realkenntnisse, indem er das Studium der Litteratur und der Geschichte eines Volkes ergänzt. Litterarische, zumal dichterische Werke sind mit allen Wurzeln nur auszuheben, wenn man in die Sprache eindringt, auf deren Boden sie gewachsen sind und die mit ihnen gewachsen ist. Stoff und Form sind bei ihnen nicht zwei verschiedene Seiten, sondern zwei Elemente, die sich bis ins Kleinste hinab miteinander verflechten. Die homerische Poesie und die homerische Sprache sind Zwillinge, um mit Shakespeare zu reden, „zwei Löwen eines Wurfs“; die homerischen Ausdrücke sind aber auch ein Bestandstück der homerischen Realaltertümer, Gegenstände eines Wörtermuseums, nicht bloß zur Deutung der Denkmäler bestimmt, sondern selbst solche. Antike Wörter sind Anticaglien; das ist am verständlichsten bei solchen, die specifisch-antike Dinge bezeichnen, aber es gilt von einem weit größeren Umkreise; in dem Worte und nur in ihm wird die Sache ergriffen, nicht bloß bei Kunstausdrücken aus dem Gebiete der politischen und sozialen Altertümer, sondern auch bei der Bezeichnung von Empfindungen, Meinungen, Idealen, Tugenden, Pflichten, von Begriffen der moralischen Welt überhaupt. Bis tief hinein in die philosophischen Systeme läßt sich verfolgen, wie die Sprache den Denkern vorgedacht hat, und rückwärts läßt sich aus der Sprache eine nationale Natur- und Moralphilosophie, eine volkstümliche Encyklopädie des Wissens konstruieren. Eine solche aufzuweisen, heißt aber eine Sachbelehrung geben, welche die Angaben über Leben, Sitten, Einrichtungen des betreffenden Volkes ergänzt. Bei den modernen Sprachen tritt dies insofern noch mehr hervor, als ihr Wortschatz deutlicher die Spuren der Geschichte aufweist und eine historische Analyse desselben die Nationen durch ihre ganze Entwickelung begleiten läßt. So lassen, um ein Beispiel zu erwähnen, die Schichtenlagerungen der Fremd- und Lehnwörter der deutschen Sprache die Strömungen erkennen, die das deutsche Volksleben der

Reihe nach bewegten; mit einer mächtigen Lagerung ist der Eintritt des Christentums in den Lebensinhalt der Nation bezeichnet; von den Wörtern kirchlichen Ursprunges aber heben sich die aus dem sonstigen Kulturverkehr mit den Römern entstammenden ab; in Fremdwörtern aus dem Arabischen findet die Zeit ihr Denkmal, wo die Moslemen den Handel des Mittelmeeres beherrschten und Europas Lehrer in der Mathematik und der Medizin waren; mit französischen Wörtern zeichnete sich das Rittertum in das Gedenkbuch der Sprache ein, mit italienischen die Kaufherren und die Tonkünstler Welschlands, die Periode der Entdeckungen legte exotische Worte darin nieder, die Renaissance öffnete die Schleusen der alten Sprachen von neuem, die Rokkokozeit führte die Invasion französischer Elemente herbei; der Universalismus der modernen Zeit brachte die mannigfaltigsten Niederschläge der internationalen Geschichtsarbeit mit sich. Ein nach diesem Gesichtspunkt angelegtes Fremdwörterbuch wäre ein Supplement der deutschen Kulturgeschichte, ja in gewissem Betracht eine solche selbst.

Um diesen Erkenntnis- und Bildungsgehalt der Sprache zu heben, kann ungleich mehr geschehen als geschehen ist, und muß insbesondere der Lehre von den Wörtern, der Onomatik ihr besonderer Platz innerhalb oder neben der Grammatik angewiesen werden; aber auch in Ermangelung besonderer Veranstaltungen kommt er einigermaßen zur Geltung; auch ohne sich davon Rechenschaft zu geben, hat einsichtiges Sprachstudium von je sich bestrebt, die nationalen Gepräge der Wörter zu verstehen und wenngleich unbewußt das Stück Volkstum und Geschichte, das sie repräsentieren, in den Geist zu fassen.

Was der eindringenden Betrachtung und der geistvollen Divination zugänglich wird, bietet sich darum noch nicht der Menge der Lernenden und Lehrenden dar; vielmehr fallen bei dem Sprachunterricht Wort und Sache nur zu sehr auseinander und gehen sprachliches und sachliches Interesse ihre eigenen Wege. Schon Zeno unterschied zwei Arten von Schülern: die Philologen, die in den Worten die Sache suchten, und die Logophilen, die sich nur um die

Worte kümmerten[1]). Die letzteren, zumal jene, bei denen die Akribie zur Kleinlichkeit, die Methode zur Pedanterie ausartet, die Wortklauber und Silbenstecher, haben den Gegnern der Sprachstudien von je einen willkommenen Angriffspunkt gewährt. Oft genug ist die Sprachlehre auch als Verbildungsmittel hingestellt worden, weil sie den Geist mit Minutien und Quisquilien umringe, und dem Verstand durch dürren Grammatismus und leeren Formalismus eine unfruchtbare Richtung gebe; ja der Verstand, heißt es, habe dabei nicht einmal das letzte Wort, das vielmehr dem usus tyrannus zusteht, einer Autorität, die alles Weitere abschneidet; daneben aber finde wieder das subjektive Meinen, das individuelle Gutdünken das weiteste Feld, und wo das philologische Wissen ein Ende hat, treibe das Philologengezänk sein unerquickliches Spiel, um zu zeigen, zu welcher Inhumanität die gepriesenen Humanitätsstudien führen können.

Ausstellungen der Art treffen weniger den Kern der Sache, als sie vielmehr zeigen, was wir noch mehrfach werden beobachten können, daß auch wertvolle Bildungsmittel den Geist schief treffen und selbst schief richten können; sie mögen aber zugleich einschärfen, daß Sprachstudien noch nicht das Ganze des philologischen Bildungselementes ausmachen und daß auch dieses noch der Ergänzung durch andere Elemente bedarf.

§. 48.

Die Sprachlehre als technische Disziplin geht über die Anweisung nicht hinaus, wie der Redende oder Schreibende sich innerhalb der Sprachgesetze zu bewegen habe, in das eigentliche Gebiet der Sprachkunst dienen andere Disziplinen der Sprachkunde zu Wegweisern, welche lehren, wie zur Korrektheit die Schönheit, Kraft, Anmut der Diktion hinzu zu fügen sei. Der diesen zugeschriebene Bildungswert hängt in erster Linie von der Bewertung der Sprachkunst selbst ab, deren Organon sie darstellen, weiterhin aber von dem Ausmaße

---

[1]) Stob. Flor. 36, 26.

dessen, was in dieser Kunst lehrbar erscheint und eines Organon bedarf, beides Punkte, in betreff deren die historischen Bildungsideale weitgehende Differenzen zeigen.

Die Beherrschung des Wortes, sei es in Rede, Vers, Gespräch, Schrift, hat eine zu große Tragweite, um nicht überall in einer oder der andern Art einen Beziehungspunkt des Bildungserwerbs auszumachen. Das Wort ist ein Machtmittel, Sprachgewalt eine schneidige Waffe; bewegte Rede ergreift der Menschen Gemüt und lenkt ihren Willen, mag sie der Staatsmann auf die Menge wirken lassen, mag sie dem Dichter entströmen, dem „ein Gott gab, zu sagen, wie er leidet“, mag sie der Gemeinde die Glaubensbotschaft verkünden. Was beim Redner und Dichter als ein mächtiges Können, als ein weihevolles Werk zu Tage tritt, hat für den nach innerer Gestaltung Strebenden die Bedeutung einer edlen Zierde der Persönlichkeit, ist ihm ein Element des schönen Daseins. Die Sprache ist der geistige Stoff des plastischen Vermögens; sich aussprechen können, Gefühltem und Gedachtem den Körper der Sprache zu geben wissen, ist ebensowohl Genuß als Mittel zur Klärung und Durcharbeitung des Innern. Die Vielseitigkeit ist unvollständig, wenn sie nur aufnehmen und nicht zugleich auf die Mannigfaltigkeit der Eindrücke zu antworten weiß; zum Vollbesitz des Geistes gelangt noch nicht, was er ergriffen, sondern erst was er mit seinem Gepräge versehen, an dem er die assimilierende Kraft des lauten Denkens geübt hat.

In diesem Sinne, als Machtmittel und als Schmuck, faßte vorzugsweise die antike und die novantike, humanistische Ansicht die Sprachkunst auf; rhetorische und poetische Eloquenz galt ihr als schönste Blüte der auf das Innere gerichteten Arbeit. Wenn auch dabei der Faktor der natürlichen Begabung nicht ganz übersehen wurde, so schrieb man doch der Anleitung zum fari posse eine große Tragweite zu und stand die Kunstlehre des Redens und Dichtens in höchstem Ansehen. Bei dieser Auffassung konnte es nicht fehlen, daß das Künstlerische gegen das Kunstmäßige, der Geist gegen die Technik zurücktrat, und daß die Lernenden bei der Bemühung, Reden

und Gedichte herzustellen, dabei stehen blieben, Worte zu machen. Die darin liegende Gefahr eines leeren, unwahren und darum auch sittlich-unfruchtbaren und selbst schädlichen Treibens entging weder den antiken noch den humanistischen Verehrern der Sprachkunst, aber sie wußten ihr nicht anders als durch die Forderung zu begegnen, der Redner, der Poet müsse ein wackerer Mann sein, die Schönheit der Sprache müsse an dem Adel der Gesinnung ihre Ergänzung finden.

Der Realismus der modernen Bildung neigt im Gegensatze zu jener Anschauung zur Unterschätzung der Sprachkunst als Bildungsmittel. Er sieht die Naturanlage und die Übung auf gegebenem Boden als die unerläßlichen Bedingungen dazu an und verwirft alle schulmäßige Schönrednerei, alles Verseschmieden, Phrasendrechseln, Floskelnhaschen als Hindernisse eines solchen Sprechens und Schreibens, welches dem Gedanken, der Sache gerecht zu werden strebt. Angesichts dessen haben wir den Bildungswert der Sprachkunst und der dazu anleitenden Disziplinen in anderer Richtung zu suchen, wobei zugleich das Richtige und das Falsche der antiken Ansicht auseinandertreten werden.

Wer sprechen, reden, dichten will, muß etwas zu *sagen* haben, alle Sprachkunst ist nichtig, welche nicht von einem Gedanken- oder Gefühlsinhalte, der im Worte Gestaltung sucht, ausgeht. Aber um die Gestaltung zu finden, muß sich dieser Inhalt auseinandersetzen mit der Gestaltung, welche die Sprache den Vorstellungen, Begriffen, Empfindungen, Gefühlen bereits gegeben hat, mit dem gebundenen Denken und Fühlen, wie es Generationen in den Schatzkammern der Sprache niedergelegt haben. Das rechte, ganze, reine Aussprechen eines vorschwebenden Inhalts kommt nur zu Stande, wenn die richtige Gleichung zwischen diesen beiden Faktoren gefunden ist; es ist das Widerspiel der Aufgabe: proprie communia dicere und kann mit Bezug darauf heißen: propria communibus dicere; es beruht gleichsam auf einem Kompromiß zwischen dem individuellen Denken und Fühlen und dem kollektiven, wie es sich in der Sprache substantiiert hat. Ist das letztere zu sehr maßgebend, so

treibt der Sprechende auf den Wogen der Sprache, „die für ihn dichtet und denkt“; ist es das erstere, so läßt er zum Schaden nicht bloß der Form, sondern selbst des Gehaltes des zu sagenden die Fülle von Vermittelungen, Apperceptionen, Gedankenwendungen ungenutzt, zu welchen die Sprache durch lange und vielfältige Denkarbeit der Menschen geschickt gemacht worden ist. Die rechte Sprachkunst ist eine geistige Ringkunst, in dem Sinne einer Kunst des Ringens mit der Sprache, um ihre Kräfte und Mittel dem individuellen Gedanken dienstbar zu machen; sie ist eine Sachwalterkunst in dem Sinne, daß der Sprechende einen ihm eigenen Geistesinhalt vertritt gegenüber dem intellektuellen Gemeinbesitz und letzterem, was er kann, abzugewinnen sucht. So angesehen gewährt die Sprachkunst eine doppelte Schulung, eine solche im Verarbeiten des objektiven Denk- und Gefühlsinhaltes der Sprache und eine solche im Herausarbeiten des subjektiv Gedachten und Gefühlten. Sie leitet nicht mehr bloß zur Verwendung der konventionellen Kunstmittel der Sprache an, sondern auch zu der Beherrschung derjenigen ihrer Mittel, wodurch das erkannte Wahre adäquat ausgedrückt wird, und ist insofern nicht bloß eine Schule des Geschmackes, sondern zugleich des Wahrheitssinnes. Ist sie damit als Bildungsmittel gerechtfertigt, so bleibt ihr auch der künstlerische Charakter gewahrt, denn ein solcher liegt in der von ihr hergestellten Koincidenz des subjektiven und des objektiven Denkens, vermöge deren ersteres ohne Rest in den Stoff der Sprache hineingearbeitet, letzteres mit allen seinen Kräften zum Dienste des Gedankens verwendet erscheint. Als Kunstwerk der Sprache haben dann aber nicht bloß Gedichte und Reden zu gelten, sondern alles, was so gesagt ist, daß ihm mit jeder Änderung des Ausdruckes etwas abgebrochen würde. Diese Kunst hat aber eine Zone, welche der Lehre und Übung zugänglich ist und die technischen Disziplinen können auf sie Anwendung finden. Nur treten Rhetorik und Poetik als auf bestimmte Kunstformen bezogen gegen die Stilistik zurück, als die Lehre von der Bewältigung der Sprachmittel oder — wenn in ihrer Bezeichnung die Doppelseitigkeit der Aufgabe ausgedrückt werden soll —

der Lehre von der sprachlichen Formung des Gedankens und der gedanklichen Erfüllung der Sprache.

Die antike Bewertung der Sprachkunst und ihrer technischen Disziplinen gestattet also in gewissen Grenzen eine Rechtfertigung; zwischen dem Formalismus, zu dem jene ausarten kann, und dem Materialismus, der über dem Inhalte die Form verliert, giebt es ein Mittleres, und von diesem aus sind auch jene Ziele, welche die Sprachkunst der Alten in der Vergeistigung der Persönlichkeit suchte, nicht unerreichbar, um so mehr erreichbar, je weniger sie ausdrücklich als Zielpunkte aufgestellt werden, vielmehr die Annäherung an dieselben als ein Ergebnis aller Bildungsmomente des ganzen Gebietes erwartet wird.

Das Verhältnis der Technik und Technologie der Sprache zu den Sprachwerken bezeichnet einen minder strittigen Punkt ihres Bildungswertes: Kunstübung aller Art erschließt oder vertieft das Kunstverständnis, Stilübung und Stillehre führen an die Meisterwerke des Stiles heran, deren Höhe der Schüler besser inne wird, wenn er sie an seinem Exerzitium selbst mißt, als wenn der Lehrer zu ihr hinaufweist. Es gilt nicht bloß, was Jean Paul sagt: „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb mehr auf, als ein Buch lesen", sondern das selbstgeschriebene Blatt lehrt zugleich das fremde Buch lesen. Wo es Meisterschaft giebt, giebt es auch Lehrlingsarbeit, und auch dann, wenn es gilt, die Meisterwerke nicht nachzuformen, aber voll zu verstehen und zu genießen, müssen die Hämmer tönen und die Meißel knirschen.

§. 49.

Die Meisterwerke der Sprache, die Schöpfungen der redenden Künste sind das philologische Lehrgut im engeren Sinne, ja das Lehrgut *κατ' ἐξοχήν*. Sie sind Denkmäler des Sprach- und Nationalgeistes, welche die Generationen pietätsvoll einander überliefern, und zugleich Wahrzeichen, die besagen, wie weit ein Volk in der schönen Verkörperung allgemein-menschlicher Empfindung

und Gesinnung vorgeschritten ist; sie bilden den Kern der Nationallitteratur und den Grundstock der schönen Wissenschaften, in gewissem Grade den der Wissenschaften überhaupt.

„Dichter formen den Mund, den stammelnden, zarten, des Knaben, niedriger Rede entfremden sein Ohr sie, bilden das Herz ihm, freundliche Lehren erteilend, wohlthätige, welche des Sinnes trotzige Rauheit mildern, benehmen den Zorn und die Scheelsucht; edele Thaten berichtet ihr Lied, dem neuen Geschlechte hält die bewähreten Muster es vor" [1]). Wie die Dichtung, in der Anschauung webend, von der Phantasie beflügelt, zur Quelle der Sprachschöpfung zurückkehrt und der Sprache, die der Alltagsgebrauch abstumpfen und klanglos machen würde, neue Anfrischung gewährt, so führt sie dem ganzen Lebensinhalte anfrischende und erhebende Elemente zu, welche der niederziehenden Wucht der materiellen Interessen wehren. Die Kunst der Musen hat die schöne Aufgabe, den Sinn über das Gemeine hinauszuheben, in der Welt der Empfindungen, der Bilder, der Gedanken heimisch zu machen, dem idealen Drange des Geistes die Bahn zu öffnen. Ihre Wirkungsformen sind mannigfaltig, ihr Gebiet von universaler Ausdehnung. Sie verfügt über die Thaten= und Gestaltenfülle des Epos, über die dramatischen Erregungsmittel von Mitleid und Furcht, über die begeisternden und die schmelzenden Töne des Liedes, über die Schlagkraft des gedankenvertiefenden Spruches, über die Gewalt der Rede, über den Reiz und die Beweglichkeit des erzählenden, des schildernden, des belehrenden, des dialogisch hin= und wiedereilenden Wortes der ungebundenen Form. Ihre Gegenstände entnimmt sie der äußeren und der inneren Welt und läßt uns jene von innen und verinnerlicht sehen, diese zu Gebilden der Anschauung veräußerlicht. So trifft sie auch das Seelenleben an vielen Punkten zugleich; ihre Bilder, der sinnlichen Sphäre entnommen, beleben den Verkehr des Geistes mit der Sinnenwelt, die in die Bilder gelegten Empfindungen und Gedanken, weisen ihn auf die innere Welt; als

---

[1]) Hor. Epist. II, 1, 126 sq.

Kunde aus der Ferne und Vergangenheit lockt und übt sie das geistige Auge in diese zu schauen; vermöge ihrer vollendeten Form haftet sie teils von selbst im Gedächtnis, teils vermag sie es zu willigem Dienste zu gewinnen; durch Form und Inhalt beschäftigt und bildet sie den Geschmack; sofern sie bewegtes Geschehen, wechselnde Situationen darstellt, fesselt sie das Interesse, ja ist angethan, dem matteren Geist allererst innewerden zu lassen, was überhaupt Interesse ist; sofern sie Schmerz und Lust, Leid und Freud, Bangen und Hoffen der Menschenbrust darstellt, weckt und nährt sie die teilnehmende Gesinnung; sofern sie Gefühlen aller Art und aller Grade Worte giebt und sie nachfühlen läßt, macht sie feinfühlig und gefühlskundig; sofern sie einer dem Idealen zugewendeten Gesinnung entquillt und ihr Gestalt giebt, stärkt sie den wahlverwandten Zug des menschlichen Herzens.

Was die schöne Litteratur von läuternden, zur Idealität und Humanität emporziehenden Momenten enthält, ist in ihr verflochten mit den Elementen des Bodens, auf dem sie entsprossen ist. Sie ist Erzeugnis und Spiegel eines nationalen Genius; ihre Pflege ist ein Gebot der Selbsterhaltung eines Volkskörpers, ihre Wiederaufnahme nach Zeiten der Vergessenheit und Selbstentfremdung ein Akt nationaler Wiedergeburt. Die homerischen Gesänge waren den Griechen, die Dichtungen eines Vergil und Horaz den Römern eine immer frische Quelle des Patriotismus; den Italienern gaben Dante und seine Nachfolger das Nationalbewußtsein, das ihnen politische und soziale Institutionen nicht gewährten; an der wiederentdeckten deutschen Dichtung des Mittelalters hat sich die Begeisterung der Freiheitskriege genährt.

Inwieweit das litterarische Lehrgut zugleich ein Denkmal aus der Vergangenheit, sei es des eigenen, sei es eines fremden Volkes, ist, schließt es zugleich einen wertvollen Erkenntnisinhalt in sich. Klassische Dichtungen sind Zeitbilder, mit dem Eindringen in sie wird der Gesichtskreis über das Gegenwärtige hinaus erweitert und historisches Verständnis begründet; das Herauserkennen der Zeitfarbe, das Auffinden und Zusammenfügen der für eine ver-

gangene Welt charakteristischen Züge giebt Fündigkeit und übt in der Kombination; es schließt dieses Studium, wenn es auf die Gewinnung eines Totalbildes gerichtet ist, selbst ein künstlerisches Moment in sich. Wenn die Beschäftigung mit Sprachwerken fremder Völker zur Nährung des national-patriotischen Sinnes keinen Beitrag giebt, so ist ihr Beitrag zur Gewinnung historischen Verständnisses um so größer. Wie die fremde Sprache gegenständlicher wird und darum zur zerlegenden Betrachtung mehr auffordert als die Muttersprache, mit der wir verwachsen sind, so ist ein Zeitbild, welches uns das Hier und Jetzt zeitweilig vergessen macht, ein den Beobachtungs- und Spürsinn mehr herausfordernder und übender Gegenstand, als ein solches, mit dem wir durch unser Lebensgefühl zusammenhängen. Dieses Bildungsmoment der Litteratur ist erst bestimmter hervorgetreten, seit die Philologie als Rekonstruktion eines vergangenen Volkslebens in seiner Totalität aufgefaßt (Bd. I, §. 29, S. 392) und ihr das im großen als Aufgabe vorgezeichnet worden ist, was Lektüre und Studium von Sprachwerken im kleinen zu leisten hat, wenn sie jenen Beitrag zur Erweiterung des Gesichtskreises geben wollen, der sohin mit Anlehnung an die moderne Definition der Philologie als das eigentlich philologische Bildungsmoment des Sprach- und Litteraturstudiums bezeichnet werden kann.

Der Erkenntnisinhalt dieses Studiums ist aber damit noch nicht umschrieben; vermöge ihrer Universalität arbeitet die Dichtung die verschiedensten Materien der Erkenntnis in sich hinein und wird dadurch eine Quelle vielseitiger Belehrung. Die Alten fanden in Homer die Motive und die Anfänge zu aller Forschung (Bd. I, §. 9, S. 152), Dante legte das ganze Wissen seiner Zeit in sein Gedicht, so daß dessen Erklärung sich zu einer Encyklopädie erweitert (das. §. 19, S. 276); aber auch andere Dichter bieten polymathische Belehrung dar, die antiken über Land und Leute, Gestirne und Jahreszeiten, Pflanzen- und Tierwelt, Landbau und Seefahrt, die neueren über Lebensverhältnisse und geschichtliche und natürliche Dinge verschiedener Art.

Das Lehrgut, welches die schöne Litteratur darbietet, bezeichnet einen Fußpunkt aller Bildung, aber die Bedürfnisse dieser weisen über den geschlossenen Kreis, den es darstellt, hinaus. Ein gebildetes Volk hat nicht Genüge an seinen und fremden, der Vergangenheit angehörigen Musterwerken, sondern es schafft sich in mehr oder weniger engem Anschluß an jene eine Litteratur, welche seiner Gegenwart Ausdruck giebt und diese bildet einen hervorragenden Gegenstand nicht des Studiums und der Schule, aber des freien Bildungserwerbs, der bildenden Lektüre, der gebildeten Unterhaltung. Der alte Dichter sagt selbst: „Lieber vernehmen die Menschen das Lied, das die Hörer als neustes anspricht" [1]); der Lebende hat recht, die Bewunderung früherer Schöpferkraft darf nicht abhalten, auch dem Jetzt Worte zu geben, das an jener entfachte Interesse soll zur Produktion fortschreiten. So erwächst eine Litteratur, welche Gegenstand nicht eigentlich der Bildungsarbeit, sondern des Bildungsgenusses wird, die gesucht wird, nicht sowohl wegen der Gediegenheit des Inhalts und der Vollendung der Form, als wegen ihrer anziehenden Verständlichkeit und wegen ihres Zusammenhanges mit den Interessen der Gegenwart. Wenn sie sich von den Werken, welche das Lehrgut ausmachen, nicht allzuweit entfernt, also litterarisches Studium und litterarischer Genuß nicht auseinanderfallen, so findet eine förderliche Wechselwirkung zwischen beiden statt; die kanonischen Werke geben den Maßstab der Kritik für die neuen und neuesten Produktionen, und der frische Wind, der von diesen herweht, verhindert, daß sich auf jene der Schulstaub niederläßt. In so glücklicher Lage waren die Alten, und von einigen Perioden der neuen Zeit läßt sich ähnliches sagen, so von der des deutschen Klassizismus (Bd. I, §. 24, S. 339, u. §. 26, S. 351). Allein es können auch Studium und Genuß verschiedene Wege suchen, jenes mit getrockneten Blumen hantieren, die, im Herbarium der Gelehrsamkeit gepreßt, Farbe und Geruch verloren haben, dieser die ephemeren Blüten, wenn nicht gar Giftblumen der Tagesschriftstellerei aufsuchen.

---

[1]) Hom. Od. I, 351, 352.

Dann kommt in dem Umtreiben zwischen dem Schulpedantismus und der flachen Vielleserei die bildende Lektüre, zwischen dem Geistlosen und dem Geistreichisierenden der Geist abhanden und der Bildungsertrag des ganzen Gebietes ist dann freilich in Frage gestellt.

Aber auch eine andere Verschiebung des rechten Verhältnisses kann die Früchte der Beschäftigung mit der schönen Litteratur bedrohen. Das Studium von Sprachwerken, zumal das schulmäßige, gestaltet sich einen Apparat, aus dienenden Disziplinen bestehend; dahin gehören: die exegetische Sprachlehre, die Litteraturgeschichte, welche die Entwickelung des litterarischen Schaffens verfolgt, die Ästhetik der Sprachkunst, welche deren Kunstformen untersucht und die Prinzipien der litterarischen Kritik feststellt, gehören aber auch Hilfsschriften, welche fortlaufende Erklärungen geben — Kommentare — oder das vielfältige Material zusammenfassen — litterarische Encyklopädieen — oder eine Auslese daraus veranstalten: litterarische und litterargeschichtliche Sammelwerke, Anthologieen, Chrestomathieen u. a. Diese Hilfsmittel haben ihren Nutzen und die genannten Disziplinen besitzen sogar einen eigenen Bildungsgehalt; die Sprachlehre ist daraufhin schon gewürdigt worden; die Litteraturgeschichte orientiert in der Menge der Erscheinungen, zeigt den Zusammenhang der Sprachkunst mit allgemeinen Bestrebungen und Geistesrichtungen, und läßt deren Steigen und Sinken verfolgen; die Ästhetik der Sprachkunst wendet die philosophische Analyse an, sucht von dem Schönen und Erhabenen Rechenschaft zu geben, erhebt den unbewußten Genuß zum bewußten, zeichnet dem Schaffen Richtlinien vor; alle drei Disziplinen setzen das litterarische Studium mit anderen Wissensgebieten in befruchtenden Austausch und fördern damit seine breitere Bewurzelung. Allein die unterstützenden Vermittelungen können die Sache selbst zurücktreten, der Apparat das Werk vergessen machen. Dies geschieht, wenn die Exegese zum Selbstzweck wird, vor Erläuterungen nicht dazu kommt, den lauteren Gehalt der Sprachwerke zu ergreifen, wenn vor geschichtlichem oder ästhetischem Beiwerk die Lektüre nicht

zur Entfaltung kommt und die Gewöhnung und Neigung begründet wird, über die Schriftsteller zu reden und zu hören, anstatt ihre Werke zu lesen, wenn endlich statt der Werke Bruchstücke, Proben, Auszüge daraus vorgelegt werden und so der Schüler von der Totalität eines Werkes keine Vorstellung erhält, darum auch nicht den Respekt vor Geisteswerken lernt und des idealen Umganges mit der bedeutenden Persönlichkeit des Autors, wie ihn nur die Beschäftigung mit dem ganzen Werke gewährt, verlustig geht.

So können auf der einen Seite wohlgemeinte, aber übel angebrachte Gründlichkeit, auf der andern das Streben nach unterhaltender und lehrreicher Mannigfaltigkeit dem philologischen Elemente der Bildung seine schönsten Wirkungen verkümmern oder wie die Alten sagten „aus dem Jahre den Frühling streichen".

§. 50.

Wenn wir die allgemeinen Erörterungen über den Bildungswert des philologischen Elements auf die Sprachen anwenden, welche bei uns Gegenstände des Unterrichts sind, so müssen die beiden alten Sprachen den Vortritt erhalten, nicht bloß aus historischen Gründen, sondern auch, weil jene Erörterungen auf dieselben in besonderem Maße Anwendung finden.

Die lateinische und die griechische Sprache sind der vorzüglichste Stoff, an welchem die Kunst des Verstehens geübt werden kann. Beruht das Sprachverstehen, wie auseinander gesetzt wurde, auf dem Hin- und Wiederschreiten vom Einzelnen zum Ganzen, auf dem Deuten des Sinnes aus den Worten und der Worte aus dem Sinne, so wird das Eigenartige und Bildende dieser Operation um so mehr zur Geltung kommen, je gerader der Weg ist vom Worte zum Sinne, je weniger Nebenvorstellungen hereinschwanken oder herbeigezogen werden müssen, je weniger Konventionelles und Willkürliches braucht berücksichtigt zu werden. Dies trifft aber bei den alten Sprachen zu; sie sind, mit den neueren verglichen, einfach und treuherzig im Ausdruck, bei aller Biegsamkeit nicht abgeschliffen,

bei allem Farbenreichtum nicht schillernd. Ihre Formen und Worte sind ihrer ursprünglichen Bestimmung noch unentfremdet und gleichen Steinen, welche ihre Ecken und Kanten noch bewahrt haben, die sie aus dem Steinbruch mitgebracht.

Ebenso gewähren die alten Sprachen eine vorzügliche Übung im Generalisieren und Spezialisieren, und zwar das Latein eine elementare, das Griechische eine höhere. Eine immanente Logik ist das Charakteristische der lateinischen Sprache und ebenso ihrer Grammatik. Ihre Formensysteme sind knapp und symmetrisch genug, um den Anfänger ziemlich bald der Mühe Frucht pflücken zu lassen; ihre Syntax hat scharfe Distinktionen, die jedoch nicht schwer verständlich sind und die Form der Regel zulassen. Das Wesen der Sprachregel und die Technik ihrer Anwendung kann in der lateinischen Grammatik so unvergleichlich gut gelernt werden, wie im römischen Recht, was Rechtssatzung und Urteilsfällung ist. In beiden ist etwas von einem geistigen Exerzierreglement, der griechischen Sprachlehre und Philosophie kann man dem gegenüber die Anleitung zur geistigen Agonistik zuschreiben. Die Stärke des Griechischen besteht im Differenziieren und im Nüanzieren; dem ersteren dienen die reichen Mittel der Wort- und Formenbildung, dem letzteren die Schätze an Partikeln und syntaktischen Fügungen, mit welchen es die Gedanken in die verschiedensten Beziehungen zu setzen und der Rede die feinsten Schattierungen zu geben weiß. In aller Fülle und Beweglichkeit wird aber das Gesetz nicht verleugnet, sondern es gleicht dem Spalier, welches die üppigen Ranken um so mehr verkleiden, je fester sie sich daran schließen.

Zur Umbildung des Sprachbewußtseins haben die beiden alten Sprachen besondere Eignung, weil sie unseren modernen Sprachen nahe genug stehen, um in ein auf diesen erwachsenes Sprachbewußtsein eingreifen zu können, und doch zugleich fern genug stehen, um eine wirkliche Umbildung von jenem zu veranlassen. Um diese gerade richtige Distanz zu würdigen, muß man sich das Zunahe und das Zuweit vergegenwärtigen. Wenn die zu erlernende fremde Sprache der Muttersprache zu nahe liegt, so

wirkt sie gleichsam als ein zu schwaches Ferment; der Geist tritt aus der Denk- und Redeweise der angestammten Sprache nicht heraus, sondern modifiziert sie nur; die Intellektualwelt, in welche er eingeführt wird, verbindet sich mit der mitgebrachten ohne erhebliche Umgestaltung. Ist dagegen die fremde Sprache zu verschiedenartig von der Muttersprache, so kann sie zwar ein bedeutendes linguistisches Interesse wachrufen, aber das neue sprachliche Wissen und Können bleibt auf sich beruhen, und wirkt nicht vielseitig genug auf das vorgefundene ein. Die beiden alten Sprachen nun haben die günstige Mittelstellung zwischen den beiden ungünstigen Fällen. Der Romane, Germane, Slave, welcher Latein und Griechisch lernt, hat es dabei mit Sprachen zu thun, welche dem eigenen Idiom stammverwandt sind, demselben einen größeren oder geringeren Teil seines Wortschatzes gegeben, seine Syntax mehr oder weniger beeinflußt haben. Die Werkstätte des Denkens und Sprechens, in die er eingeführt wird, ist ihm also keineswegs ganz fremd; aber andrerseits wird in ihr doch ganz anders gearbeitet als in jener, in der er groß gewachsen ist, und er hat genug neue Griffe zu lernen und allenthalben Anlaß, seine Technik zu erweitern oder zu modeln.

Von den alten Sprachen gilt das schöne Wort Goethes, daß sie „mit fremder Stimme in ein höheres Leben rufen", und es gilt noch mehr von dem Lebensganzen, welches in ihnen niedergelegt ist. Auch dieses ist uns nahe genug, daß wir uns hineinfühlen können, und fern genug, daß uns darin alle Kleinlichkeit und Bedürftigkeit zurücktritt gegen die großen und edlen Grundzüge. Durch idealen Umgang mit Hellas und Rom kann die Jugend wirklich „mit der Denk- und Empfindungsweise einer veredelten Menschheit vertraut werden", sie kann darin „Geschichte der Menschheit kennen lernen unter einfachen, großen, unauslöschlichen Bildern". Eine glückliche Verbindung von großem Sinn und reiner Form hat die griechische Welt zu einem Inbegriff von edlen Typen gemacht, an welche sich die Kunst, die Forschung, die Bildung immer von neuem wendet, um nie endende Anregung, Vertiefung, Begeistigung zu finden. „Die Griechen", sagt ein neuerer Denker, „haben es erreicht,

noch der Nachwelt Vorbilder schöner Menschlichkeit zu sein und wahrscheinlich so lange die Welt steht, werden die Spartaner in den Thermopylen, die Athener bei Marathon und Salamis, der Tod des Sokrates, die königliche Gestalt Alexanders des Großen als die klassischen Erscheinungen der Aufopferung, des Heldenmutes und des Unternehmungsgeistes gefeiert werden, nicht weil nicht andere Zeiten zahlreiche Beispiele derselben Thaten zum Teil aus edleren Beweggründen hervorgebracht hätten, aber nirgends hat der Wert der Handlung sich so vollkommen wie in dem griechischen Leben in der Einfachheit einer schönen Erscheinung ausgeprägt, von der die Phantasie keine widerspenstige Sonderbarkeit der äußeren Schale abzulösen braucht, um den Kern zu genießen"[1]). Doch gilt Ähnliches auch von Erscheinungen des römischen Lebens; das große Volk des Reichs, des Rechts und der religio behauptet seine Stelle neben der Nation der Sänger und der Weisen und diese Stelle liegt uns näher, die wir dem lateinischen Kulturkreise angehören. Es heißt die Weltgeschichte korrigieren wollen, wenn man Rom überspringen möchte, um sich mit griechischem Geiste recht zu erfüllen; dem falschen Philhellenismus muß entgegengehalten werden, daß die Vermittelung Roms eine unentbehrliche war, was die geringe Bewurzelung der griechischen Kultur beweist, welche uns bei Nationen entgegentritt, denen sie unvermittelt zugeführt wurde.

Aber nicht bloß das Große, Edle und Typische der Alten macht ihre Schriften zu einem Jungbrunnen der Lehre und des Genusses, sondern auch der Reichtum des Lebens, die Fülle ethischer und psychologischer Erscheinungen, die Mannigfaltigkeit der menschlichen Dinge, die uns in ihren Schriften entgegentritt:

Quidquid agunt homines, votum, timor, ira, voluptas
Gaudia, discursus.

Die Lektüre der Alten giebt nicht bloß Geschichtskenntnis, sondern sie ist Lebens- und Sachunterricht und ein solcher, der der Jugend verständlich und kongenial ist, weil die Alten ja in

---

[1]) Lotze, Mikrokosmus III, S. 295.

Wahrheit die Jungen sind und ihr Schauen und Dichten noch so viel von der Frische und Ursprünglichkeit bewahrt hat, welche die Gaben der Schöpfer und Erfinder auszeichnet und der unbefangenen Auffassung zugänglich macht.

Was das philologische Element der Bildung zu bieten hat, gewähren somit die alten Sprachen in vollstem Maße, aber man muß noch weiter gehen: bei ihnen ist der Bildungsertrag der Philologie überhaupt hinterlegt, weil die Philologie von ihnen stammt. Ein Lehrer des Mittelalters nannte das Griechische der Sprachen Lehrerin und das Latein aller Sprachen Königin und dies trifft in dem Sinne sehr wohl zu, als uns die Griechen die Sprachlehre gegeben, die Lateiner aber den königlichen Weg zur Sprachkunde gebaut haben. An der klassischen Philologie haben sich die verschiedenen Zweige dieser Wissenschaft: die germanische, romanische, slavische, orientalische u. s. w. entwickelt; philologische Schulung können wir nur an den Alten erwerben, in diesem Punkte sind wir noch in derselben Lage, wie unsere Vorfahren vor vierhundert Jahren. Eine Germanistik, Slavistik u. s. w., welche der klassischen Vorkenntnisse entraten wollte, würde den Stempel der Ungründlichkeit tragen und nicht mehr den Namen einer Wissenschaft verdienen. Aber auch wo es sich nicht um wissenschaftliche, sondern nur um Bildungsstudien handelt, macht sich jenes Verhältnis geltend; die Terminologie der Grammatik und des Wörterbuches, die Prosodie und Metrik, die Stilistik, Rhetorik, Poetik, Litteraturkunde welcher Sprache immer bleiben demjenigen ein fremder Boden, der die alten Sprachen, vorab das Latein, nicht kennt. Jene Disziplinen sind zwar den neueren Sprachen angepaßt worden und darum nicht unzugänglich ohne klassische Vorkenntnisse; aber wer dieser entbehrt, ist in der Lage eines Handwerkers, der sein Werkzeug nicht recht kennt, Mißverständnisse und Mißgriffe liegen ihm immer nahe, sein Wissen bleibt ein geborgtes, seine Fertigkeit Routine. Wie jeder, der eine Sprache wissenschaftlich lehren will, an der klassischen Philologie geschult sein muß, so sollte jeder, der Sprache überhaupt lehrt, sei

es auch nur die Muttersprache, wenigstens in den Elementen des Latein zu Hause sein: man hat voreilig das Latein aus dem Lehrerseminar gewiesen und damit die Sprachlehre für die Volksschule von der Wurzel aller Sprachlehre losgelöst. Denkt man sich die klassischen Kenntnisse noch verdünnter, als sie schon sind, so würde ein Sinken oder Verflachen der Sprachkenntnis überhaupt und damit der Bildung eintreten; unsere eigene Litteratur, soweit sie sich unter Einwirkung der Antike gestaltet hat, würde uns fremd werden; wir sind durch unsere geschichtliche Stellung einmal darauf angewiesen, den Schlüssel zu unserem Eigentum bei den Alten zu holen.

Was bei der Philologie so besonders deutlich hervortritt, die Bedingtheit unseres Wissens durch das klassische Altertum, hat aber in einem weit größeren Umfange statt. Fichte konnte mit Recht sagen: „In den Alten liegt der Sprachschatz der wissenschaftlichen Welt“ [1]), und ebenso hat Boeckhs Wort seine Richtigkeit: „Es enthält das Altertum die Anfänge und Wurzeln aller Disziplinen, die primitiven Begriffe und sozusagen die Vorkenntnisse der Menschheit; diese eignen sich natürlich für die Schulbildung eben als Elemente ganz vorzüglich; die Anfänge sind gerade sehr wichtig, in der Regel liegt in ihnen das Geistigste, die ἀρχή, das Prinzip, welches oft in der Folge verdunkelt wird, wenn man nicht immer wieder auf die Anfänge zurückgeht“ [2]). So gut wie alle unsere Wissenschaften haben eine griechische Anfangsperiode und eine ausgedehnte lateinische Periode, welche noch weit in die Neuzeit hineinreicht. Bedürfen wir auch nicht mehr der Latinität, um die eigenen Gedanken und Forschungen niederzulegen, so bedürfen wir ihrer doch wie unsere Vorfahren, um die Schätze früherer Forschung zu nützen. Der klassische Unterricht ist das ABC der gelehrten Studien, auch darin hat sich seit den letzten Jahrhunderten nichts geändert. Man kann einwenden, daß gelehrte Studien und wissen=

---

[1]) Werke VIII, S. 97. — [2]) Encyklopädie und Methodologie der philologischen Wissenschaften von August Boeckh, herausgegeben von Bratuscheck. Leipzig 1877.

schaftliche Studien sich nicht decken und daß es moderne Wissenschaften giebt, die man betreiben, fördern, anwenden kann ohne gelehrte Kenntnis ihrer Materien. Das kann für Einzelne Geltung haben, Praktiker, Meister des Experimentes, des Kalküls u. s. w. können ihre Wissenschaft fördern, in der Gesamtheit ihrer Vertreter aber muß auch die gelehrte Behandlung Vertretung finden. Kein Einsichtiger aber wird danach die Vorbildung differenzieren wollen; vielmehr soll jedem Jünger der Wissenschaft die Voraussetzung von jeder Art ihres Betriebes geboten werden. Keine Wissenschaft darf die Fühlung mit ihrer Geschichte verlieren; die historische Behandlung ihrer Probleme und Fragen ist um nichts geringer als die experimentelle. Anhaltende Zurückdrängung des gelehrt-historischen Elementes der sogenannten exakten Wissenschaften müßte bei allem Zuwachs von anderer Seite deren Verarmen und Sinken nach sich ziehen.

Zugegeben einen Augenblick, den exakten Wissenschaften allein gehöre die Zukunft, eines Zwiefachen werden ihre Vertreter niemals entbehren können: einerseits der Verfügung über die Sprache, als das Mittel, das Erforschte auszudrücken und niederzulegen, ein Mittel, dessen Handhabung wahrlich keine geringere Exaktheit verlangt als die Forschung selbst und andrerseits des Rückblickes auf den schon durchmessenen Weg mit seinen Errungenschaften und seinen Mißgriffen, zur Bürgschaft für die richtige Kontinuität der Forschungsarbeit. Beides aber vermittelt die Philologie, deren ABC somit eine Ausstattung für jede, auch die modernste Wissenschaft gewährt.

Können wir heute das Motiv für das Studium der alten Sprachen nicht mehr so kurz ausdrücken wie Erasmus, wenn er sagt: His duabus linguis omnia ferme sunt prodita, quae digna cognitu videantur, so können wir doch sagen, daß mit den alten Sprachen die verschiedenen Erkenntnisgebiete noch immer in näherem oder fernerem Zusammenhange stehen und daß sie in gewissem Betracht noch immer die Depositäre des Wissenswürdigen sind.

Alle Völker basieren ihre Bildungsstudien auf alte ehrwürdige Werke, die, den Alltagsinteressen entrückt, als L e h r g u t hochgehalten und bewahrt werden; Generationen nähren sich an ihnen und danken

ihnen die Kontinuität ihres geistigen Lebens. Der Art sind die Veden der Inder, die Kings der Chinesen; die europäischen Völker mußten, um solche Werke zu finden, über ihre nationale Vergangenheit hinausgehen, sie empfingen ihre Bildungsfundamente nicht von ihren Vätern, sondern von ihren Lehrern, ihren geistigen Vorfahren, zunächst von den Römern; bei ihnen fallen ferner nicht wie bei jenen Orientalen die heiligen Bücher und die kanonischen Bildungsschriften zusammen, indem jene das Christentum und seine alttestamentlichen Voraussetzungen zum Inhalte haben, diese der Antike angehören. Trotz solcher Verschiedenheit aber ist die analoge Stellung der Meisterwerke der Alten zu unserer Kultur und Bildung nicht zu verkennen. Der Bruch mit ihnen bedeutete keinen Fortschritt, sondern einen verhängnisvollen Rückschritt, eine Zerstörung eines Werkes der Geschichte, das durch keine Willkürschöpfung wieder ersetzt werden kann. Das antike Lehrgut ist bei uns übrigens mit dem christlichen derart verwachsen, daß ein Rütteln an den Grundlagen unserer intellektuell-ästhetischen Kultur zugleich deren religiös-sittliche mit berührte, daß aber auch umgekehrt die Studien des Altertums bei der Kirche, deren Jugendjahre in das Altertum selbst zurückreichen, eine Zufluchtsstätte finden würden, wie sie eine solche in den Stürmen der Völkerwanderung gefunden. „Die Kirche nimmt überall ihre lateinische Sprache und ihr in griechischen Denkformen entwickeltes Dogma mit und so heften sich an ihre Fersen griechische Weisheit und römische Kraft, so weit sie auch wandert im Laufe der Jahrhunderte; so lernen auch heute die Söhne der stolzen Brahminen am Ganges lateinisch und studieren aristotelisch-thomistische Philosophie, wie vor tausend Jahren die Söhne der Franken und Sachsen sich in lateinischer Sprache und aristotelischer Dialektik zu üben anfingen“ [1]). So gilt, wenn auch anders als gemeint, des alten Humanisten Johannes Sturm Lobspruch auf die lateinische Sprache noch heute: Hujus linguae honestissima est com-

---

[1]) Adeodatus, Die Philosophie und Kultur der Neuzeit und die Philosophie des heil. Thomas von Aquino. Köln 1887, S. 54.

paratio, sanctissima exercitatio, quam Deus hospitalem esse voluit, quam late terrarum orbis patet hominibus.

Damit ist zugleich auf ein weiteres Moment der klassischen Studien hingewiesen: sie bilden ein vereinigendes Band der europäischen Völkerfamilie; die Gleichartigkeit der Jugendbildung, soweit sie nicht schon aufgegeben ist, geht wesentlich auf jene Studien zurück, und die Lateinschulen, mögen sie Gymnasien, Lyceen, Kollegien oder wie immer heißen, sind Stätten, von denen wenig beachtete, aber starke Fäden auslaufen, welche Nationen verknüpfen.

Die zuletzt angedeuteten Gesichtspunkte lassen die lateinische Sprache in den Vordergrund treten, mit welcher wir eben in jedem Betracht enger verwachsen sind als mit der griechischen. Das Griechische ist eine edle, nicht mehr zu missende Zierpflanze, das Latein gehört zu unserer Flora und sein Anbau hat uns allererst zu Gärtnern gemacht. Ein scheinbar untergeordneter Punkt, die Aussprache, ist für unsere Stellung zu beiden Sprachen charakteristisch. Beim Griechischen war es leicht, die Reuchlinsche Aussprache, welche sich der lebendigen Rede anschloß, durch die Erasmische, ein Produkt der gelehrten Rekonstruktion, zu ersetzen und wenn dies nicht vor dreihundert Jahren geschehen wäre, könnte es heute ohne Schwierigkeit geschehen; beim Latein wagte und wagt noch niemand an die mittelalterliche Aussprache Hand anzulegen, obwohl wir bestimmt wissen, daß dieselbe inkorrekt ist; wir sprechen das Latein wie unsere Vorfahren, nicht wie die Römer, in diesem Punkte ist es uns sermo patrius, also gar nicht tote Sprache.

§. 51.

Die Erlernung lebender fremder Sprachen bringt der Völkerverkehr aller Art mit sich, geregelt und zum Elemente der Bildung erhoben wird sie aber erst, wenn ein geistiger Verkehr zwischen Völkern Platz gegriffen hat und die fremde Sprache als Schlüssel zu einer Litteratur wünschenswert erscheint. Ein solcher Verkehr hat sich zwischen den Gliedern der europäischen Völker=

familie auf grund der gemeinsamen Voraussetzungen ihrer Kultur schon früh angesponnen; die ritterliche Bildung des Mittelalters fußte auf der Kenntnis romanischer Sprachen, besonders des Französischen; in der späteren Renaissancezeit bedurfte man des Französischen, um sich die Kreise der Weltbildung im eigenen Lande zu erschließen. Die Ausländerei, welche durch dieses Verhältnis besonders bei den Deutschen großgezogen wurde, hat längst durch das erwachte Nationalgefühl ihre Berichtigung gefunden; geblieben ist den Deutschen der Ruhm, fremde Meisterwerke am unbefangensten zu würdigen, ja anderen Nationen deren eigene Schätze erschlossen zu haben; die Deutschen haben den Engländern ihren Shakespeare, in gewissem Betracht den Italienern ihren Dante wiedergegeben, die Idee einer Weltlitteratur ist deutschen Ursprunges.

Verglichen mit den alten Litteraturen haben die neueren sicher den Vorzug, daß sie christlichen Völkern entstammen und in vielen ihrer Schöpfungen einen ausgesprochen christlichen Charakter zeigen. Die Werke der Sprachkunst, welche sie bieten, stehen gegen die antiken in Rücksicht auf Einfachheit und unbewußte Großheit weit zurück, aber sie zeigen dafür einen wertvollen Zuwachs neuer Dichtungsformen und Stile; ferner stehen sie mit unserem Lebensinhalte und Gedankenkreise in mehr unmittelbarer Beziehung als jene, was ihnen auch ohne besondere Veranstaltung bildende Wirkung verleiht.

Neuere Litteraturwerke sind leichter durch Übersetzungen zugänglich zu machen, und solche Übersetzungen haben zum Teil selbst klassischen Wert errungen. Das Sprachstudium machen sie aber doch nicht überflüssig, denn die Lektüre der Texte ist schon wegen ihres langsameren Fortschrittes gründlicher und läßt den Gegenstand vielseitiger betrachten; sie ermöglicht es, dem Volksgeiste ungleich näher zu treten und wirkt geschmackbildend, indem sie des Einklanges von Inhalt und Form innewerden läßt. Die Kenntnis der Sprache erschließt ferner auch unübersetzte Werke und kann darum ein Hilfsmittel für wissenschaftliche Studien werden.

Dazu kommt die linguistische Bedeutung der neueren Sprachen und es hat in dieser Richtung jede der europäischen

Sprachfamilien ihren eigenen Wert. Die romanischen Sprachen zeigen den hochinteressanten Prozeß des Entsprießens neuer Zweige an einem verwitterten Stamme; in ihnen arbeiten gleichsam Johannistriebe der Sprache, freilich nur demjenigen bemerkbar, welcher die Frühlingstriebe der alten Sprachen kennt; die slavischen Sprachen dagegen zeigen zum Teil sehr alte Formationen, wie z. B. ihr Reichtum an Kasus, welcher nur im Sanskrit, ihre Veranstaltungen zur Euphonie, welche nur im Griechischen etwas Analoges finden; die germanischen Sprachen nehmen eine Mittelstellung ein, sie sind wurzelhaft, aber von abgeschliffener Formation, reich an Mitteln der Wortbildung und hierin dem Griechischen verwaudt, ausgezeichnet durch Schlagkraft des Ausdruckes und hierin dem Latein vergleichbar. So findet jedes Volk bei den Nachbarvölkern die Ergänzung seiner linguistischen Eigentümlichkeit.

Jede lebende Sprache aber gewährt dem Bildungserwerb eine Ergänzung dessen, was die alten Sprachen bieten, darum weil sie lebt und als gesprochene das Ohr trifft, während diese uns nur geschrieben vorliegen. Lebende Sprache will lebendig nachgebildet werden, es muß zunächst auf Aussprache und Accent, später auf Tonfall und Ausdruck Sorgfalt verwendet werden. Damit ist eine Disziplin des Ohres und der Zunge gegeben und ein Gebiet der Fertigkeit eröffnet, wofür die klassische Philologie nichts Analoges besitzt.

Beim Lehrbetrieb neuerer Sprachen ist es schwer, alle diese Momente ihres Bildungswertes zugleich zur Geltung zu bringen. Der Schulunterricht vermag kaum der grammatischen und linguistischen Seite des Gegenstandes genug zu thun, die litterarische tritt zurück, das Moment der Fertigkeit kommt gar zu kurz. Der häusliche Sprachbetrieb kommt wieder meist über eine flache Fertigkeit nicht hinaus, die oft durch Zurückdrängung der Muttersprache viel zu teuer erkauft wird; das Parlieren der Kinder thut dem keimenden Sprachbewußtsein argen Abbruch; die Nichtigkeit des Inhalts, der in der fremden Sprache ausgedrückt wird, entleert das Sprechen des Denkinhaltes; das ganze Treiben entfremdet den volkstümlichen

Bildungsmitteln, welche der tiefe, klare Strom der Muttersprache mit sich führt: dem Kinderspruch und dem Kinderlied, dem Märchen und der Sage. Der schwerfällige Schulbetrieb ist so doch immer die weniger schädliche Einseitigkeit, der nachträglich noch Abhilfe beschafft werden kann.

§. 52.

Wenn gesunde Bildung überhaupt dadurch bedingt ist, daß der Sinn für das Fremde geöffnet sei ohne sich doch dem eigenen zu entfremden, vielmehr dieses heraus- und jenes in sich hineinarbeite, so wiederholt sich im sprachlichen Elemente der Bildung dasselbe Verhältnis; der kosmopolitische Zug in die Breite muß mit der Vertiefung in das Heimische verbunden sein, über den geistigen Schätzen, welche alte und neuere Fremdsprachen darbieten, dürfen die näherliegenden, im eigenen Volkstum beschlossenen nicht vernachlässigt werden. „Die Muttersprachen sind die Völkerherzen", sagt Jean Paul, „welche Liebe, Leben, Nahrung und Wärme aufbewahren und umtreiben"; und Jakob Grimm nennt das unerschöpfliche Gut der Märchen, Sagen und Geschichte, welche uns die Vorzeit als einen frischen und belebenden Geist nahe bringen, einen guten Engel, der uns von Heimatswegen beigegeben wird und dessen Segensgaben wir erst inne werden, wenn wir die Grenze des Vaterlandes überschreiten, wo uns jener verläßt.

Ein inniges Verständnis für die Poesie, ein solches, in welchem Einbildungskraft und Gemüt lebendig zusammenwirken, läßt sich doch nur an der heimischen Dichtung erwerben; nur der Mutterlaut ruft die Herzenstöne der echten Dichtung wach und vermag sie zu deuten; den spröden Stoff einer fremden Sprache vermag nur eine ungewöhnliche Glut der Empfindung zu erweichen und zum Ausdruck wahren Gefühles zu machen, wofür sich kaum ein anderes Beispiel darbietet, als die lateinischen Hymnen des Mittelalters, allermeist fehlt poetischen Studien an fremder Sprache die belebende Wärme. Verständnis für die volkstümliche Dich-

tung läßt sich nur an heimischen Liedern und Sprüchen, Märchen und Sagen gewinnen, und dies Verständnis deutet uns erst die entsprechenden Erzeugnisse eines fremden Volkstumes, wie es uns zugleich die Schöpfungen der eigenen Kunstdichtungen erschließt, daher ist die heimische Dichtung die Vorschule für alle Poesie und für jede Litteratur. Die volkstümliche Dichtung des christlichen Mittelalters hat aber für die Jugendbildung noch die besondere Bedeutung, daß sie ein Gegengewicht giebt gegen einen einseitigen Kultus der Alten. Sie zeichnet ein Weltbild an einer Stelle, an der ein falscher Klassizismus nichts als gähnende Leere erblickte, ein Bild mit charaktervollen, uns stammverwandten Gestalten und mit lebendigen, im Lichte des Christentumes erstrahlenden Farben. Das historische Verständnis des Altertumes selbst gewinnt durch diese Einschaltung, weil ja die Fäden, die uns mit ihm verbinden, durch das Mittelalter hindurchlaufen.

Verglichen mit der Volksdichtung hat die vaterländische Kunstdichtung einen kosmopolitischen Charakter. Sie lehnt sich teils an die altklassische, teils an moderne Litteraturen an und will aus diesen, ihren Vorbildern, verstanden werden, bietet aber andrerseits auch eine Handhabe zum Verständnis jener; Sophokles und Goethe, Shakespeare und Schiller deuten sich gegenseitig, und altklassischer und deutscher Unterricht bestätigen und stützen einander, wie denn auch wirklich unsere Neuklassiker den Ansturm gegen die alten Klassiker zurückschlagen halfen. Wo das altklassische Bildungselement fehlt, findet es in den heimischen Nachbildern einen gewissen Ersatz; die Meisterwerke der deutschen Klassiker können die Unterlage eines Lebensunterrichtes bilden und sogar eine gewisse Vorstellung vom Altertum geben.

Wie die heimische Litteratur, so bedarf auch die Muttersprache planmäßiger Pflege, wenngleich in anderen Formen als die Fremdsprachen. Sinnvoll hat Jean Paul die Muttersprache die Sprachmutter genannt, welches Wort sehr wohl ausdrückt, daß in ihr das Sprachbewußtsein wurzelt. Dieses aber soll durch die philologische Bildung nicht verpflanzt, sondern vertieft und verzweigt

werden, und darum ist, was jene zu bieten hat, durchgängig auf die Muttersprache zu beziehen. Sie ist das didaktische Stammkapital, auf dessen stetige Vermehrung Bedacht zu nehmen ist, mögen sich die Erwerbsunternehmungen auch auf entlegenen Gebieten bewegen.

In diesem Sinne soll aller philologischer Unterricht zugleich muttersprachlicher Unterricht sein und in gewissem Betracht fördert jeder Unterricht innerhalb seines Gebietes die Beherrschung der Muttersprache. Allein dieses Verhältnis entbindet doch nicht von einer besonderen Pflege derselben, da ihre korrekte grammatisch stilistische Handhabung planmäßiger Obsorge bedarf. Für die Übung in der Muttersprache gilt es, daß diese das Haus ist, in welchem der Geist ständige Wohnung nehmen wird, während er andere Sprachgebiete nur bereist, und das Wohnhaus soll nicht bloß für die Notdurft eingerichtet, sondern mit edler Zierde ausgestattet sein.

Die Formenlehre der Muttersprache steht gegen die fremder Sprachen insofern zurück, als sie erst künstlich zum Gegenstande eines Lernens und Übens gemacht werden muß, welches dem Schüler im Grunde als ein überflüssiges vorkommt; dagegen ist sie bei reiferem Verständnis durch richtiges Heranziehen der historischen Begründung der Flexionsgesetze anziehend und lehrreich zu gestalten. Historische Erklärung läßt sich bei den fremden Sprachen nur sparsam verwenden, weil der Sprachstand, welcher angeeignet werden soll, für sich genug zu thun giebt und doch ist die Vorstellung von der Entwickelung einer Sprache von bedeutendem Werte.

Auch in onomatischer Hinsicht kann der muttersprachliche Unterricht mehrfach vom Thatbestande zu dessen Begründung fortschreiten, weil hier die Aneignung des Sprachschatzes keine Gedächtnisarbeit erfordert und für den Hinweis auf seine Fundstätten, auf die Verzweigung seiner Wurzeln, auf die Verwendung seiner Mittel Zeit zu gewinnen ist. Hier läßt sich auch der Zusammenhang von Sprache und Leben vorstellig machen; man ist bei der Muttersprache vielfach in der günstigen Lage, prägnanten Ausdrücken, bezeichnenden Wendungen, sprichwörtlichen Redensarten und Sprichwörtern noch auf den Grund zu sehen; wir können tropischen Gebrauch, Bedeu-

tungswechsel, Abschwächung oder Verstärkung des ursprünglichen Sinnes oft nachfühlen und selbst uns Rechenschaft geben, welcher neue Gedankeninhalt ältere Wörter umgeschaffen hat, ein Gebiet, zu dessen Ausbeute es der überwuchernde mechanische Lehrbetrieb bisher nicht kommen ließ.

Ein ebenfalls zu wenig beachtetes Bildungsmoment liegt in der phonetischen Seite der Muttersprache. Jene Disziplin des Ohres und der Zunge, welche lebende Fremdsprachen gewähren, läßt sich, wenngleich in andrer Weise, auch an der Muttersprache gewinnen, wenn die Überführung des Lernenden aus dem Dialekt in die Schriftsprache sorgfältig und methodisch vorgenommen wird. Die wissenschaftliche Phonetik gewährt dafür einen Leitfaden, dessen Aneignung die Grenze der Lehrerbildung nicht überschreitet, vielmehr derselben eine Berührung mit der Wissenschaft auf einem Boden gewährt, welcher der Elementarschule ganz eigen ist[1]).

[1]) Vergleiche Hugo Hoffmann, Über Sprachentwickelung und die darauf sich gründende Einführung in den ersten Sprachunterricht in der Elementarschule. Leipzig 1887.

III.

Die übrigen fundamentalen Elemente der Bildung.

---

§. 53.

Ein pythagoreisches Akusma lautet: „Was ist das Weiseste? Die Zahl. Und was danach? Der Mann, der den Dingen ihre Namen gegeben hat.“ So traf die Reflexion der Vorzeit, indem sie den Quellen der Erkenntnis nachging, auf die Welt der Größen und auf die Sprache, die wir, die Fortpflanzung der Erkenntnis untersuchend, ebenfalls an den Anfang setzen mußten, nur daß wir das universellere Erkenntnismittel, die Sprache, an erste, den Gegenstand der Größenlehre, mit Anerkennung der in ihm liegenden Weisheit, an zweite Stelle setzen.

Die Mathematik verdankt ihren Rang unter den Bildungsmitteln einem Doppelten: einerseits ihrem Inhalte: den Aufschlüssen, Belehrungen, Anweisungen, welche sie als Wissenschaft von den Größen gewährt und andrerseits der Methode, welche ihr eigentümlich ist und vermöge deren sie in der Familie der Wissenschaften eine besondere Stellung einnimmt.

Der inhaltliche Beitrag der Mathematik für den Bildungserwerb ist wieder ein dreifacher. Zunächst ein elementarer: die Lehre von den Größen, besonders die von den Zahlen, gewährt in ihren einfachen Operationen der Vorstellung sinnlicher Gegenstände und weiterhin dem sinnlichen Gesichtskreise überhaupt eine Durch-

arbeitung, welche für das Leben, für den Verkehr, Handel und Wandel eine weitreichende praktische Bedeutung hat; das Rechnen, das Messen, das Wägen, das Schätzen u. s. w. bilden die Voraussetzung zu dem einfachsten wirtschaftlichen Können und sind darum die verbreitetsten Gaben der Größenlehre. Einen minder elementaren, mehr fachlichen Charakter haben die mathematischen Vorkenntnisse gewisser Berufszweige, welche angewandte Wissenschaften verwerten und speziell mit Größenbestimmungen zu thun haben, welcher Art sind: die Baukunst, Bildhauerkunst, das Ingenieurwesen, das Militärwesen, das Seewesen, das Handelswesen. Endlich gewährt die Mathematik dem Studium der reinen Wissenschaften eine mehr oder minder notwendige Vorbereitung; am unmittelbarsten der Naturwissenschaft und zwar sowohl der beschreibenden, zumal der Mineralogie, als auch der erklärenden, besonders der Astronomie, die früher geradezu als Teil der Mathematik behandelt wurde, und der Physik, als endlich der philosophischen Naturwissenschaft, sowohl im allgemeinen als besonders der Synechologie, als der Lehre vom Kontinuum. Die ethisch-historischen Wissenschaften haben teils mathematische Kapitel, teils wenigstens Berührungen mit der Größenlehre. Ersterer Art sind die Weltkunde, die in der mathematischen Geographie, und die Geschichte, die in der Chronologie der Mathematik Zutritt geben; die Gesellschaftslehre verwendet die Statistik, die Ästhetik untersucht Raumgebilde und Klangbewegungen; die Musiktheorie wurde früher in engster Verbindung mit der Mathematik behandelt und gelehrt; die Psychologie hat sich in einer Statik und Mechanik der psychischen Vorgänge wenigstens versucht, und die Anwendung der Rechnung auf eine bestimmte Zone des inneren Lebens ist als Problem geblieben. „Die Mathematik ist die Wurzel und Blüte der Gesetzlehre, der Natur und ebenso der Künste; sie offenbart das Gesetz der Kristalle, der chemischen Mischung, der Zahl von Blüten, Blättern und Staubfäden, der Gestalten, Größe und Bewegung der Gestirne; sie ist der Geist der Festigkeit mächtiger Münster, der Geist der Harmonie in der Musik, sie giebt dem Maler Maß und Ordnung, sie lebt im Hexameter Homers und in den Chormaßen der

Tragiker" [1]). — All diese Verflechtungen der Wissensgebiete mit der Mathematik machte diese zu einer Propädeutik reiner wie angewandter Wissenschaft überhaupt und sicherte ihr darum im Bildungserwerb eine wichtige Stelle, auch wenn lediglich der positive Inhalt ihrer Lehren veranschlagt wird.

Allein schon früher ehe die Mathematik diesen materialen Einfluß auf die Bildung zur Entfaltung brachte, hat ihre Methode, ihr systematischer Aufbau, haben ihre formalen Vorzüge Würdigung gefunden.

Die Mathematik behandelt die Größen als solche, unangesehen ihrer Provenienz und der Kausalverbindung der als Größen vorgestellten Dinge. Vermöge dieser Abstraktion von den Verwickelungen des Gegebenen hat sie weniger Voraussetzungen als die übrigen Wissenschaften. Die Arithmetik setzt voraus: die Reihe, die Zahl und das Zählen, die Gesetze der Gleichheit und Ungleichheit, schreitet vor zu dem Vermehren, Vermindern, Vervielfältigen, Teilen, Messen und zu dem Zählen dieser Operationen, um auf dieser Grundlage die ganze Menge ihrer Zahlgebilde und -ausdrücke hervorzubringen. Die Geometrie setzt die Arithmetik voraus und als das ihr eigenes Moment den Raum, um auf diesen Voraussetzungen die Raumgebilde zu erzeugen und deren Beziehungen anzuspinnen. Aber auch die Voraussetzungen dieser Disziplinen sind, obwohl sie auf die Metaphysik zurückgehen und dem sie rückwärts zu ihrem Ursprung verfolgenden Blicke Dunkel darbieten, dem vorwärts gewandten durchaus klar und unverfänglich, weil der Veranschaulichung zugänglich und zum Teil der Konstruktion unterziehbar. Vermöge dieser relativen Voraussetzungslosigkeit wird nun die Mathematik ohne popularisierende Abschwächung schon der Jugend zugänglich und es eröffnet sich bei ihr in verhältnismäßig frühen Jahren eine geistige Arbeit von geradezu wissenschaftlichem Charakter, während die anderen fundamentalen Disziplinen bestenfalls doch nur mit „einem Anklang von Wissenschaftlichkeit" (Schleiermacher) behandelt werden können.

---

[1]) Raumer, Geschichte der Pädagogik, III[3], S. 341.

Aristoteles wirft in der Nikomachischen Ethik (VI, 9) die Frage auf, wie es komme, das ein Knabe ein Mathematiker sein könne, nicht aber ein Weiser oder Naturkenner, und beantwortet sie dahin: weil der Gegenstand der Mathematik durch Abstraktion hergestellt wurde, während die Grundlagen der Weisheit und der Naturkunde in der Erfahrung aufgesucht werden wollen; daher bringe es die Jugend in diesen Dingen nicht zur Überzeugung, sondern hafte an Worten, während ihr bei der Mathematik das Wesen des Gegenstandes (τὸ τί ἐστιν) nicht verschlossen sei. — Das Sprichwort sagt: aliter pueri legunt Terentium, aliter Grotius; es hat für die Mathematik aber nicht gleiche Geltung wie für die Philologie; ein Rechenexempel, eine einfache Aufgabe, eine elementare Konstruktion machen der Meister und der Anfänger auf gleiche Weise.

Ein anderer Vorzug der Mathematik besteht darin, daß ihre Bestimmungen, Zahlausdrücke und Raumgebilde in unabsehbarer Weise zu einander in Beziehung, Verbindung, Vergleichung gesetzt werden können, daher mit dem Materiale dieser Wissenschaft ein so vielfaches Schalten und Walten, Versuchen und Probieren, Manipulieren und Operieren, ein Frage- und Antwortspiel getrieben werden kann, wie auf keinem anderen Gebiete. Jede Kombination mathematischer Bestimmungen gleicht einem gespannten Bogen, nicht jede hat Spannkraft genug, aber eine schnellt gewiß den Pfeil.

Dadurch werden zwei intellektuelle Thätigkeiten in Bewegung gesetzt. Der Geist wird einerseits geübt, Kombinationen zu finden und zu prüfen, die fruchtbaren und zeugenden Verbindungen heraus zu heben, die Erkenntnis, welche sie versprechen, abzuschätzen; andrerseits lernt er die Abfolge von weiteren und weiteren Verbindungen, die sich aus der gewählten ergeben, verfolgen, die ablaufenden Schlußketten begleiten und lenken und den Erkenntniszuwachs als gesichertes Ergebnis schöpfen. Diese doppelte Thätigkeit finden wir am deutlichsten ausgesprochen in dem Unterschiede von Ansatz und Rechnung, von Konstruktion und Diskussion. Herbart schreibt das Umsichthalten, das Entwerfen der Figuren, Durchbohren und Zerfällen der Körper, das Hinstrecken der Reihen der

Einbildungskraft zu, das Fortschreiten zum Ziele mit vollem Bewußtsein der Gegend, wo man sich befindet, dem Verstande zu[1]). Gewiß teilt jene erste Funktion mit der des Einbildens die Beweglichkeit und das Suchen eines weiten Horizontes, recht im Gegensatze zu der zweiten, welche die Aufmerksamkeit auf engen Kreis konzentriert. Jene gewährt den eigentlichen mathematischen Genuß, diese vorzugsweise die disciplina mentis, welche der Größenlehre mit Recht nachgerühmt wird, beide die von Alten so oft betonte Schnelligkeit des Auffassens, Durchbrechen des geistigen Schlummers, Weckung der Wißbegierde[2]).

Die Mathematik ist vermöge der Voraussetzungslosigkeit und der Beweglichkeit ihres Materials die Wissenschaft der Aufgaben. Eine Aufgabe im didaktischen Sinne ist um so zweckentsprechender, je bestimmter sich die Voraussetzungen ihrer Lösung übersehen und dem Schüler aneignen lassen und je schärfer Lösung und Nichtlösung, Treffen und Verfehlen einander gegenübertreten, also je weniger Raum für das Vielleichtkönnen und das Halb- und-halblösen übrigbleibt. Dies findet aber vorzugsweise bei mathematischen Aufgaben statt; was man zur Lösung derselben beisammen haben muß, ist nicht schwer zu überblicken, und jede Aufgabe hat im Systeme einen mehr oder weniger vorgezeichneten Ort; die Lösung der Aufgaben aber steht unter Selbstkontrolle; jeder Fehler verrät sich, jede Nachlässigkeit findet alsbald ihre Strafe, die Mathematik führt ihre rote Tinte immer mit sich.

Wie die Methode, so ist auch das systematische Gefüge der Mathematik eigenartig und voll bildender Momente. Bernhardi sagt darüber in seinem Aufsatze „Mathematik und Sprachen, Gegensatz und Ergänzung“: „Die Mathematik ist ein System, als solches besteht sie aus einzelnen stark abgesetzten Gliedern, die jedoch untereinander innig zusammenhängen; diese Glieder haben eine Stufen-

---

[1]) In seinen lichtvollen Bemerkungen über die Darstellung der Mathematik zum Behuf der Erziehung; in „Pestalozzis ABC der Anschauung“, Päd. Schr. I, S. 134 f. — [2]) Vgl. außer den Stellen bei Platon bes. Isocr. De permutatione. §. 264 sq.

folge in sich, sie enthalten im Fortgange immer verschlungenere und schwerere Kombinationen, es sind weitere von einem und demselben Mittelpunkte aus gezogene Kreise; bei aller dieser Verschiedenheit jedoch sind diese einzelnen Glieder auf dieselben Seelenvermögen gerichtet und jeder einzelne Satz ist etwas für sich Abgeschlossenes und zugleich ein Repräsentant der ganzen Wissenschaft . . . . . . Dieser Gliederbau der Mathematik macht jedes einzelne Glied zu einem abgesonderten Ziele des Strebens und giebt der Seele, wenn es erworben, das Gefühl der Erreichung, zugleich aber, da der strenge Zusammenhang des eingesehenen Satzes mit den vorhergehenden angeschaut wird, das Gefühl der Sehnsucht und den Wunsch des Weiterstrebens. Durch die Steigerung wird der Fortschritt auf das Leichteste vorbereitet und die Kräfte gewinnen an Umfang durch die homogenen Teile der Wissenschaft, durch den einfachen Gang derselben aber werden sie um so tiefer aufgeregt"[1]).

Während andere Wissenschaften, zumal empirische, ihre Ergebnisse gleichsam einfach hinbreiten, ist die Struktur der mathematischen Erkenntnisse eine manigfaltige. Die Lehrsätze stehen in netzartiger Verbindung; von einer Wahrheit zur andern führen mehrere Wege, der eine zur Bestätigung des andern dienend. Von vielen Lehrsätzen geht die Erkenntnis abwärts durch Spezialisierung oder Hinzufügung neuer Bedingungen, seitwärts durch Modifikation von Bestimmungen, aufwärts durch Ausscheidung von Bedingungen und Verallgemeinerung des Bereiches der Geltung. Auf letzterer Denkbewegung beruht das Auffinden der sogenannten Permanenz der formalen Gesetze, die vielfach so überraschend die Erkenntnis erweitert; man denke etwa an die genetische Fortsetzung der Zahlenreihe, an die Erweiterung der Potenzenlehrsätze auf negative und gebrochene Exponenten u. a. Charakteristisch ist ferner die Wiederkehr analoger Sätze und Probleme auf Grund anderer und höherer Voraussetzungen, wofür nicht eigentlich das von Bernhardi gebrauchte Bild der kon-

[1]) Die Bernhardische Abhandlung vom Jahre 1818, abgedruckt in Bernhardis Ansichten u. s. w. S. 215 ff., ist so selten geworden, daß sie bei ihrem Werte einen neuen Abdruck verdiente.

zentrischen Kreise ganz treffend ist, sondern etwa das von Zonen, die sich stockwerkartig übereinander legen und ähnliche aber erweiterte Aussicht gewähren. So kehren beispielsweise die Kongruenzlehrsätze in den Ähnlichkeitslehrsätzen wieder und erscheint die Kongruenz als ein spezieller Fall der Ähnlichkeit, weil die Gleichheit als solcher der Proportionalität; ganze Partieen der Planimetrie wiederholen und steigern sich in der Stereometrie, andere in der Trigonometrie u. s. w.

Wenn die Mathematik in materialer Hinsicht einer Reihe von Wissenschaften Vorbereitung gewährt, so ist sie in formalem Betracht eine Propädeutik für die Beschäftigung mit der Wissenschaft überhaupt. Sie ist eine Denkschule, eine Anwendung der Logik, nicht bloß zur Bearbeitung der Denkinhalte, sondern zur Erarbeitung von Erkenntnissen. Sie gewöhnt nach dem Grunde zu fragen und pflanzt dadurch das spekulative Interesse ein. Sie bildet und schärft das wissenschaftliche Gewissen, indem sie verwehrt, sich mit halber unvollständiger, unreifer Erkenntnis zu begnügen und antreibt, über die Meinung und schwankende Ansicht hinaus zum Festen und Unbestreitbaren vorzudringen. Die Sprache der Mathematik, und zwar sowohl die sich der Worte bedienende als auch die ihr eigene Formelsprache ist eine Schule des wissenschaftlichen Ausdruckes, indem sie gewöhnt, das Erkannte streng adäquat, ohne Rest und ohne Überschuß in Zeichen zu fassen. Sogar jenes staunende Versenken des Geistes in die Probleme, den θαυμασμὸς φιλόσοφος der Alten, den spezifisch wissenschaftlichen Affekt kann die Mathematik schon der Jugend wenigstens zu kosten geben, wie Kant dies bemerkt, der erzählt, daß ein verständiger Lehrling, welchem er einen Satz von den Kreissehnen und dessen Anwendung auf frei fallende Körper vortrug, nachdem er alles wohl verstand, dadurch nicht weniger, wie durch ein Naturwunder gerührt wurde; „und in der That“, fährt Kant fort, „wird man durch eine so sonderbare Vereinigung von Mannigfaltigem nach so fruchtbaren Regeln in einer so schlicht und einfältig scheinenden Sache, als ein Zirkelkreis ist, überrascht und mit Recht in Bewunderung gesetzt; es ist auch kein

Wunder der Natur, welches durch die Schönheit oder Ordnung, welche darin herrscht, mehr Ursache zum Erstaunen gäbe, es müßte denn sein, daß es deswegen geschähe, weil die Ursache desselben da nicht so deutlich einzusehen ist und die Bewunderung eine Tochter der Ungewissenheit ist" [1]).

Damit ist schon der propädeutische Wert der Mathematik für die Philosophie berührt, aber nicht entfernt erschöpft. Wenn die Alten, besonders Platon und seine Schule von der Mathematik rühmen, daß sie „Anfang und Mutterstadt der Philosophie" sei, daß sie zur Wahrheit führe, daß sie Gesetze erkennen mache, so schwebt ihnen dabei noch etwas Anderes vor. Die Mathematik als die Wissenschaft, welche rationale Erkenntnis gewährt, ist ihnen die Vorhalle zur Dialektik, als der Wissenschaft vom Übersinnlichen. In diesem Sinne sagt Platon, daß das Betreiben der Größenlehre „im Menschen ein Werkzeug der Seele säubert und und wiederbelebt, welches durch die anderen Beschäftigungen zu Grunde geht und erblindet, während es doch mehr verdient erhalten zu werden als tausend Augen, da mit ihm allein die Wahrheit gesehen wird". Dieses Werkzeug ist die *νόησις*, die Wesensschau, und die Geistesthätigkeit, welche zu jener hinleitet, ist die *διάνοια*, die über die Sinnlichkeit hinaushebende Reflexion, das Organ der mathematischen Erkenntnis. Die Zahlen und die Raumgebilde stehen zwischen den Sinnendingen und den Ideeen in der Mitte und bilden gleichsam eine Station für den Geist, welcher die Wendung von der sinnlichen Welt zu der transzendenten (*περιαγωγή*) zu machen strebt.

In dieser Fassung ist der Gedanke Platon eigen, allein jede idealistische Philosophie sieht sich auf eine ähnliche Bewertung der Mathematik geführt. Kant findet in dem Vorhandensein der Mathematik, also in der Möglichkeit allgemeiner und notwendiger Erkenntnis der Größen, die Bürgschaft dafür, daß es rationale

---

[1]) Kant, Über Pädagogik, herausgeg. von O. Willmann, S. 9. —
[2]) Plat. Rep. VII, p. 527.

Erkenntnis überhaupt gebe; sie erschließt ihm zwar nicht, wie sie es Platon gethan, das transzendente Gebiet, wohl aber das transzendentale, und sie wird ihm zur Schutzwehr gegen die Anmaßungen des Sensualismus, der jede rationale Erkenntnis in Frage zieht. So verschiedenen Denkern, unter so veränderten Umständen, ist die Mathematik der Stützpunkt einer höheren Weltansicht geworden; darum ist auch ihre Verknüpfung mit der Theologie, die wir bei Pythagoras und Platon so gut wie bei den Lehrern des Mittelalters antreffen, nicht so gekünstelt, wie es scheinen könnte.

Gewährt so die Mathematik die mannigfaltigste Vorbereitung für die höheren Wissenschaften, so läßt sich doch nicht behaupten, daß sie für sich allein auch die Antriebe gäbe, über das eigene Gebiet zu jenen vorzuschreiten; vielmehr — und dies führt uns auf die schiefen und schädlichen Wirkungen ihres einseitig betriebenen Studiums — wird der Mathematik oft vorgeworfen, daß sie bornierte Verehrer mit einer Selbstzufriedenheit und Geringschätzung anderer Forschungskreise und -methoden erfülle, welche mit echt wissenschaftlichem Sinne unverträglich ist. Sicher kann ein erhitztes Mathematiktreiben schädlich wirken und edle Geistesorgane verkümmern machen. Die Mathematik gewährt der Einbildungskraft und dem Gefühl keine Nahrung. Dem idealen Zuge des Gemütes dient sie nur vermittelt und bei richtiger Lenkung. „Die Mathematik vermag kein Vorurteil hinwegzuheben, sie kann den Eigensinn nicht lindern, den Parteigeist nicht beschwichtigen, nichts von allem Sittlichen vermag sie" — wenigstens nicht unmittelbar und für sich allein möchten wir dies Goethesche Verdikt modifizieren. Leibnitz klagt über falschen Betrieb der Mathematik, der zu seiner Zeit aufgekommen sei und bewirkt habe, daß „das Studium des Altertums und die solide Forschung fast der Verachtung verfallen sind"; Descartes sagt von den extremen Mathematikern: „Es giebt nichts Leereres, als sich mit Zahlen und imaginären Figuren so zu beschäftigen, als ob man bei der Kenntnis solcher Bagatelle stehen bleiben wollte und sich solchen überflüssigen Beweisen mit

so vieler Sorge zu widmen, als ob man sich in gewisser Weise des Gebrauches seiner Vernunft entwöhnen wollte" [1]).

Die Mathematik ist eben nur eines der Elemente der Bildung und zwar weder das höchste noch das unentbehrlichste; sie bedarf der Ergänzung durch Philologie, Philosophie und Religionslehre, und ebenso der Verknüpfung ihrer Materien mit anderen Wissensstoffen, eine Aufgabe, für welche die Lehrkunst nur zu wenig noch gethan hat.

§. 54.

Ein tiefer gehendes Bildungsstreben stößt an mehr denn einer Stelle auf die Philosophie. Das geistige Auge wird zunächst von der Mannigfaltigkeit der Dinge und Vorgänge gefesselt, aber mit schärferer Sehkraft ausgestattet, sucht es weiter zu dringen in deren Zusammenhang; der Blick gleitet von den Thatsachen auf die Ursachen zurück, er erspäht hinter dem Zufälligen das Notwendige, hinter dem Willkürlichen das Vernünftige. Das ist der Übergang von dem empirischen zum spekulativen Interesse, der Fortschritt vom Erkunden zum Ergründen (oben §. 41). In dieser Tendenz des Geistes liegt eine der Kräfte, welche die Philosophie ins Leben gerufen haben, und sie regt sich immer wieder von neuem, und ist stark genug, die Philosophie von neuem ins Leben zu rufen, wenn sie einmal todgesagt worden.

Einen anderen Antrieb zum Philosophieren giebt das bei reicherem Geistesleben erwachende Bedürfnis der Lebensbetrachtung. Bei dieser schreitet der Geist vom Auffassen des Gegebenen zum Beurteilen desselben, vom Abbilden zum Abschätzen vor; er sucht nicht sowohl Erklärung als Aufklärung zu gewinnen; er geht weniger der Verkettung der Ursachen als der Abstufung der Werte nach. Diese Tendenz entspricht am unmittelbarsten dem wachen

---

[1]) Die Nachweise bei Dupanloup, l'Education, T. I, liv. 4, chap. 2, wo diese Gesichtspunkte eingehender besprochen sind.

Geistesleben und dem selbständigen Denken, welche die Bildung charakterisieren. Die Fähigkeit, sich eigene und fremde Erfahrung zurecht zu legen, sich von seinen Meinungen und Handlungen Rechenschaft zu geben, für die der anderen einen Maßstab der Beurteilung zu gewinnen, das Alltagsleben mit Gedanken zu durchleuchten und Gedachtes durch Verknüpfung mit Erlebtem lebendig zu machen, bezeichnet einen Höhepunkt der Bildung, den Zug derselben, durch welchen sie der Weisheit verwandt ist. Um dahin zu gelangen, bedarf es intellektueller Reife, vielfacher spontaner Anfänge des Nachdenkens und Urteilens, individueller Regungen des Interesses und der Teilnahme an Welt und Menschen. Aber die so in Gang gekommene Betrachtung bedarf zugleich fester Haltepunkte, damit die verschiedenen Ansätze sich zusammenschließen und in Einklang miteinander stehen; es darf beim Philosophieren nicht bewenden bleiben, sondern die Philosophie muß hinzutreten, gleichsam das Geländer abgebend für die aufstrebenden Reben; das individuelle Denken muß den Schatz von Gedanken zu Rate halten, den die fortgesetzte Arbeit der Denker zu Tage gefördert hat.

Weit genug geführt, treffen das spekulative Interesse und das Interesse der Aufklärung zusammen in dem Suchen nach einer Welt- und Lebensanschauung. Eine solche dehnt ihren Horizont aus, soweit sie nur vermag; in Wissenschaft und Kunst, Dichtung und Wirklichkeit, Gegenwart und Vergangenheit, Natur und Geschichte sucht sie allerwärts Fußpunkte zu gewinnen und Bestätigung zu erhalten. Aber die Verarbeitung dieser Elemente bleibt der Philosophie überlassen, die hier ihre Universalität zu bewähren hat, und es bedarf ihrer, um die festen Punkte, die gesicherten Erkenntnisse von den Elementen zu scheiden, welche der Strom der Zeit anschwemmt und wieder wegspült. Sie zeigt, wie die schöpferischen Denker die Aufgabe gefaßt und wie weit sie deren Lösung gefördert haben. An die Zusammengehörigkeit des Physischen und Ethischen erinnernd, projiziert sie das Weltbild auf den Lebenskreis des Individuums und lehrt, wie die Ansichten in den Maximen, die Lebensauffassung in der Lebensführung ihr Gegenstück und ihre Bewahrheitung suchen.

So ist diese Leistung der Philosophie für den Abschluß der Bildung verwandt ihrer aufklärenden Wirkung und in letzter Linie ethischen Charakters.

Spekulative Vertiefung, Aufklärung, Weltanschauung bezeichnen die unmittelbaren Beiträge der Philosophie zu der ernsteren Bildungsarbeit. Alle drei Momente erscheinen zeitlich geschieden und zu einer Stufenfolge verbunden in der Jugend- und der Reifeperiode der griechischen Philosophie. Die vorsophistischen Denker sind die Vertreter der erwachenden, sich vielfach versuchenden und dabei vertiefenden Spekulation, die Sophisten und Sokrates sind der Aufklärung zugewandt und bieten zugleich Beispiele für die falschen und die rechten Wege derselben; Platon und Aristoteles bieten große und einheitliche Gesamtansichten von Welt und Leben, gleich sehr ausgezeichnet durch weiten Blick wie durch sittliche Tiefe. Während aber Platon die früheren Spekulationen in sich zusammenfaßt, tritt bei Aristoteles die Wendung ein, daß sich die Philosophie nach den Einzelwissenschaften hin öffnet, wodurch sie für alle Zeit eine übergreifende Bedeutung für alle Zweige der Forschung und damit mittelbar für den Bildungserwerb gewinnt. Er schuf in der Logik ein Organon für alle Wissenschaft, er verknüpfte die Philosophie, indem er Poetik und Rhetorik in dieselbe hineinzog, mit den schönen Wissenschaften; er verzweigte die Naturphilosophie in die beschreibenden Disziplinen; er setzte der Staatslehre die historische Verfassungskunde zur Seite; er gab in seiner spekulativen Gotteslehre der Nachwelt einen Orientierungspunkt, welcher den christlichen Denkern die Scheidung von natürlicher und Offenbarungstheologie ermöglichte.

Im Laufe der Entwickelung haben sich die einzelnen Wissenschaften mehr und mehr verselbständigt, der Philosophie ist die Aufgabe geblieben, ihre Zusammengehörigkeit in Erinnerung zu halten. Als Wissenschaft der Prinzipien repräsentiert sie die Einheit der Wissenschaft überhaupt, ebenso vertritt sie innerhalb jedes Forschungskreises die Betrachtung aus allgemeinen Gesichtspunkten. Das Platonische Wort: „Wer zur Übersicht befähigt ist, ist zur Spekulation befähigt“, gilt auch umgekehrt: die spekulative Auffassung befähigt zum Überblick über

das Ganze. Die Philosophie wirkt vertiefend und zugleich klärend auf die Wissenschaften, sie unterstützt sie in der Fassung ihrer Fragen, in der Formulierung ihrer Probleme, in der Absteckung ihrer Untersuchungsfelder; sie arbeitet mit an der Ausbildung ihrer Methoden und vermittelt ihren systematischen Aufbau. Philosophische Bildung ist darum Vorbildung für die Wissenschaft und die Grundlegung zu jener eine wesentliche Aufgabe des Unterrichtes, welche der Wissenschaft entgegenführen soll.

Daß der höhere Bildungsunterricht ohne das philosophische Element eine Lücke hat, lehrt die Beachtung des Umstandes, daß die Schuldisziplinen selbst in dem philosophischen Unterricht zusammenstreben. Der Sprachunterricht übt in der Behandlung der Begriffe, insofern sie durch Wörter bezeichnet sind, die Logik lehrt die Begriffe als solche behandeln; jenem sind sie Sprachinhalte, dieser sind sie Denkinhalte, beide Auffassungen aber gehören zusammen. Das im Sprachbau verkörperte Denken diszipliniert den Geist, aber die schönste Frucht dieser Disziplin wird ihm erst, wenn er in der Denklehre sein eigenes Thun erfassen lernt. Die Werke der Sprachkunst stellen Erscheinungen des intellektuellen, des ästhetischen, des sittlichen Gebietes vor die Augen; die Erklärung derselben thut die ersten Schritte zu ihrer Analyse, die weiteren Schritte bedürfen psychologischer, ästhetischer, ethischer Leitbegriffe. Die sittliche Wirkung des Litteratur- und Geschichtsunterrichts ist dadurch mitbedingt, daß die moralischen Erörterungen, zu denen sie Anlaß geben, weit genug geführt werden, um sich einigermaßen zusammenzuschließen; dazu aber wird erfordert, daß der Lehrer mit der praktischen Philosophie vertraut sei, ebenso aber, daß auch der Lernende gewisse Anhaltspunkte zum Verständnis ethischer Materien besitze. So wenig hochgegriffene moralisch-ästhetische Erörterungen fruchtbringend sind, so wenig vermögen andrerseits bloß gelegentliche Bemerkungen den Bildungsgehalt des Gegenstandes zu heben; dazu bedarf es philosophischer Bestimmungen, die klar und anwendbar sind und an einem Begriffssystem einen Rückhalt haben, der einem kräftiger vorschreitenden Denken zeigt, daß sie mehr sind

als Produkte sporadischer Reflexion[1]. — Die Mathematik, die Schule des strengen Denkens, ist darum die Vorschule der strengen Denklehre. Unerreicht in der Gewinnung rationaler Erkenntnis auf ihrem Felde, ist sie doch auf dieses, das Gebiet der Größen, beschränkt; diese Beschränktheit braucht nur verstanden zu werden, um zum Wegweiser zu dienen in das allgemeine Gebiet rationaler Erkenntnis.

Die Mathematik vermag früh und kräftig das spekulative Interesse anzuregen, aber die Probe von dessen Spannkraft ist doch erst der Fortschritt von der Ergründung der Größenverhältnisse zur Ergründung der Grundverhältnisse des Gegebenen. Auch was die Naturkunde dem spekulativen Interesse gewährt, wird durch philosophischen Unterricht ergänzt. Steht ein solcher neben dem naturwissenschaftlichen, so wird letzterem zugleich die Tendenz in die Breite benommen, zu welcher er zum Schaden seines Bildungsertrages so leicht neigt. Indem die Philosophie das physische und ethische Element vereinigt, stellt sie zugleich ein Bindeglied zwischen dem realistischen und humanistischen Unterrichte dar, deren Auseinandertreten, die Einheit unseres höheren Unterrichtes besonders gefährdet. — Auch das theologische Element des Unterrichtes fordert das philosophische als ein innerlich verbundenes; die Theologie ist zuerst im Kampfe, dann in der Vereinigung mit der Philosophie erstarkt; bei den christlichen Denkern sind beide ineinander verschlungen. Die Dogmatik hat sich metaphysische Bestimmungen angeeignet, die Moraltheologie hat sich die antike Ethik dienstbar gemacht und einer tieferen philosophischen Ethik die Unterlage gegeben; eine apologetische Darstellung der Religionslehre muß unvermeidlich, sei es polemisch, sei es zur Bestätigung, auf philosophische Lehren Rücksicht nehmen.

Das Verhältnis der Philosophie zur Wissenschaft und zum Unterrichte ist also das einer so innigen und vielfachen Verknüpfung, daß zu hoffen steht, der Lehrbetrieb werde demselben wieder gerecht

---

[1] Herbart nennt das System der Philosophie den Schlußstein des Unterrichtes, weil sie lehrt, wie die spekulative Besinnung und der sittliche Geschmack das Leben bestimmen. Päd. Schr. I, S. 452.

werden und das dürftige Versuchsfeld, welches der heutige philosophische Unterricht darstellt, noch einmal in einen Fruchtgarten verwandeln. Unsere Schulen haben die Traditionen eines philosophischen Unterrichts verloren, seitdem sich die Denker von Aristoteles abgewandt; mit der Wiederaufnahme des historischen Studiums der Philosophie beginnen die Vorurteile zu weichen, welche das Bild dieses großen Denkers verdunkelten, und mit ihnen fallen die Hindernisse seiner didaktischen Würdigung. Trendelnburg hat den Schulen zunächst die aristotelische Logik als Lehrgut zugeeignet, allerdings in einer noch etwas schwerfälligen Form, welche den glücklichen Griff noch verkennen ließ. Denkt man sich eine Zusammenstellung aristotelischer Sätze, wie sie Trendelnburg für die Logik gegeben, auf die anderen Disziplinen ausgedehnt, durch eine Lateralübersetzung in der Muttersprache und knappe Erläuterungen zugänglich gemacht, so wäre damit ein unvergleichliches Lehrmittel gewonnen. Würde doch damit keineswegs ein in der Schule fremdes Gebiet betreten; Aristoteles ist ein Stück Altertum, unveraltet wie die Meister der Sprache und noch triebkräftiger als jene. Wo noch Unterricht in der Logik erteilt wird, bewegt er sich auf dem Boden des Aristoteles, auch wenn er ihn nicht nennt; wo Psychologie gelehrt wird, entfernt sie sich, falls sie nicht auf einer nominalistischen Theorie fußt, nicht weit von den Grundlagen, welche der Gründer der Psychologie gegeben hat; zur Erklärung der philosophischen Schriften Ciceros muß man auch jetzt unvermeidlich die peripatetische Ethik heranziehen, und zur Erläuterung von Horaz' Ars poetica und von Lessings Dramaturgie die aristotelische Poetik, also disjecta membra, während man das Ganze haben könnte.

Die Schwierigkeiten, welche dieses Ganze darbietet, würden für den Unterricht nur dann unüberwindlich sein, wenn man unter dem Ganzen das System der aristotelischen Philosophie versteht; bescheidet man sich aber damit, besonders gehaltreiche charakteristische und zugleich die Auffassung der Jugend nicht übersteigende Stellen auszuheben, um den Zusammenhang nicht zu ängstlich besorgt und

darauf bedacht, mehr Denkstoffe als ein System zu bieten, so ist die Schwierigkeit nicht allzu groß, denn die Lehre des Aristoteles hat neben dunkeln und schwierigen Partieen auch solche von lichter Klarheit und gemeinverständlicher Schlagkraft, und wo Vollständigkeit nicht erfordert wird, hindert nichts, sich an solche zu halten.

Was den philosophisch-propädeutischen Unterricht zu keinem Gedeihen kommen ließ, war das Dilemma, daß er dem Streite der Systeme fernbleiben und doch auf dem Felde des Streites orientieren, daß er unparteiisch und doch nicht farblos und darum kraftlos sein sollte. Aristoteles' Lehre liegt der Gegenwart zeitlich zu fern, als daß die Unterweisung darin in die Debatten der Gegenwart verwickeln müßte, andrerseits jedoch ist sein Standpunkt ein scharf ausgeprägter und sein Philosophieren charaktervoll, einer religiös-sittlichen Weltanschauung verwandt, eine naturalistische abweisend, Vorzüge, vermöge deren er wohl in der Gegenwart zum Führer dienen kann.

Legt man Gewicht darauf, daß der philosophische Schulunterricht ein propädeutischer sei, also eine Vorschule für das eigentliche Studium der Philosophie gewähre, so trifft auch dies bei den Elementen der aristotelischen Philosophie zu. Sie geben einen Fußpunkt in der Geschichte der Philosophie; von ihnen führt der Weg geradeaus zu dem Systeme selbst, dem sie präludieren, aufwärts zu dessen Voraussetzungen zuvörderst zu Platon, abwärts der Zeit nach zu den christlichen Peripatetikern. Damit aber wird der Ausblick gewonnen auf ein Ganzes fortgesetzter tiefer Denkarbeit, welche von den attischen Meistern anhebt und im Lichte des Christentums erneuert wird; ihre Träger, die Vertreter der theistisch-idealen Weltanschauung stellen eine zusammenhängende Abfolge dar, jedenfalls die längste Reihe von einstimmigen Denkern, welche die Geschichte der Philosophie kennt, eine Basis für die Orientierung in dieser Geschichte und damit für die Orientierung in der Philosophie selbst.

§. 55.

Wenn das philologische, insbesondere das altklassische Element die intellektuell-ästhetischen Zwecke der Bildung vertritt, Mathematik und Philosophie deren Zusammenhang mit der Wissenschaft sichern, so ist das theologische Element auf die sittlich-religiösen Zwecke der Bildung unmittelbar gerichtet, ohne doch des ästhetischen und scientifischen Wertes zu entbehren.

Die Religionslehre giebt zunächst dem elementaren Unterrichte einen höheren Beziehungspunkt und damit der Volksbildung einen idealen Kern, der sie davor bewahrt, im Dienste der materiellen Interessen aufzugehen. Katechismus und biblische Geschichte haben ein weiteres Missionsgebiet und einen schwierigeren Beruf als die alten Klassiker; aber sie schließen auch bei geringem Umfange genug der versittlichenden und bildenden Kraft in sich, um ihrer Aufgabe zu entsprechen.

Der Katechismus faßt die Glaubenswahrheiten und Sittenlehren in gedrängtester Form zusammen und ist insofern die Erweiterung des Symbolums und des Dekalogs. Wenn er dabei in Frage und Antwort fortschreitet, so bedient er sich einer altertümlichen didaktischen Form, welche schon die Priestervölker des Orients und die Pythagoräer verwendeten. Die Positivität und Geschlossenheit seines Inhaltes unterscheidet ihn aber von allen ähnlichen nicht-christlichen Lehrtexten; das Heidentum hat keinen Katechismus, weil seine Ahnung des Göttlichen von dem poetischen Elemente untrennbar ist und darum einer schlichten, schmucklosen Darlegung widerstrebt; ebensowenig hat die deistische Aufklärung einen solchen, weil die wesenlosen Gebilde, welche sie für den Glauben eingetauscht hat, der Verdichtung und scharfen Fassung unfähig sind.

Die weite Verbreitung des Katechismus, sein geringer Umfang und Ladenpreis, seine Verwendung in frühen Jugendjahren haben ihm etwas Vulgäres, Alltägliches gegeben, was zur Erhabenheit seines Inhaltes in eigentümlichem Widerspruche steht. „Man achtet

dies Büchlein gering", heißt es in einem Hirtenbriefe des Bischofs Giraud von Rodez, „man denkt nicht daran, daß es auf wenig Seiten alle Schätze der Weisheit Gottes, der Weisheit der Kirche, der Weisheit der Jahrhunderte in sich birgt. Nehmen wir an, dieser wenig geachtete Katechismus wäre einem Sokrates, Platon, Aristoteles in die Hände geraten; Staunen und Bewunderung hätte sie ergriffen und das Glück des gestillten Wissensdranges sie erfüllt, angesichts des Lichtes, das ihnen so plötzlich aufgegangen, einer Lehre, welche uns die Rätsel löst, die Zweifel beantwortet, die Schwierigkeiten hebt, welche eine so wunderbare Verbindung stiftet zwischen Mensch und Gott, Erde und Himmel, zeitlichen und ewigen Dingen, und all das ohne Aufwand von Worten, ohne weitschweifige Auseinandersetzungen, mit solcher Klarheit und Durchsichtigkeit der Sprache, daß es nichts weiter bedarf als der Ohren, um zu hören, und eines empfänglichen Herzens, um zu glauben und zu lieben."

Behandelt der Katechismus die Heilslehre in synthetischer Form, so legt die biblische Geschichte dieselbe genetisch dar. Sie ist das Prototyp eines genetischen Lehrganges und wurde schon im christlichen Altertum auch nach dieser Seite gewürdigt. Der heilige Augustinus giebt in seiner Schrift über die Katechese der Anfänger die Weisung, den Inhalt des christlichen Glaubens an der Hand der Geschichte von der Genesis bis zur Apostelgeschichte zu entwickeln, wobei durchgehends der innere Zusammenhang angegeben und alle Thatsachen auf den letzten Zweck, die göttliche Liebe, bezogen werden sollen; „Herz und Mund dürfen aber den Faden der Erzählung nie verlieren, sondern die Darlegung muß nur die Goldfassung sein, welche die Perlenreihe zusammenhält". Erfüllt von der Erhabenheit der Schrift, wird der Lehrer es sich nicht verdrießen lassen, „klein zu sein mit den Kleinen" und ebensowenig überdrüssig werden, das Nämliche immer zu wiederholen, gerade wie wir Anderen eine schöne Gegend, die uns längst bekannt ist, immer gern zeigen und von der staunenden Freude jener unwillkürlich immer wieder mit ergriffen werden. —

Was da bewirkt, daß schon das zarte Alter für die heilige Geschichte empfänglich ist und daß kein Lebensalter ihr entwächst,

vielmehr jedes Anregung und Erbauung aus ihr zu schöpfen vermag, das ist die Vereinigung von schlichter Einfachheit mit unergründlicher Tiefe, die ihr eigen ist. Sie stellt das menschliche Leben dar und die Thaten Gottes, welche dasselbe durchleuchtet haben; sie teilt mit der epischen Dichtung Bewegtheit und Farbenfrische, mit der didaktischen Ernst und Lebenskenntnis; aber wenn alle Poesie im Sinnlichen webt und dem Scheine ihren Tribut zahlt, leitet sie hin zum Erkennen im Geiste und in der Wahrheit. Was sind die Gesänge der alten Dichter vom Weltanfang und den Zeitaltern gegen die Berichte der Genesis, was sind ihre Oden gegen die Psalmen, ihre Tragödien gegen die Passionsgeschichte! Für das erwachende sittliche Bewußtsein hat die biblische Geschichte Typen des Guten und des Bösen, des Rechtes und des Unrechtes bereit, so scharf geprägt wie moralphilosophische Begriffe und doch ganz konkret, greifbare Gestalten, verständliche Menschenbilder. Es gilt von ihr selbst, was sie Moses sagen läßt: „Siehe, ich habe dir heute vorgelegt das Leben und das Gute und den Tod und das Böse.“ [1])

Wie dem Gemüte, so giebt die heilige Geschichte auch der Phantasie erhebende Anregung. Die Bibel ist die unerschöpfliche Quelle für die bildende Kunst, weil sie voll inhaltsreicher Situationen ist und ihre Gestalten sich in edlen Lebensformen bewegen. Der getragene, feierliche Stil des Morgenlandes in Rede, Gebahren und Sitte, den die Israeliten, ins Maßvolle umgebildet, sich eigen gemacht, übt auf jeden empfänglichen Sinn einen mächtigen Reiz aus. Zu den weihevollen Gestalten fehlt aber auch der malerische Naturhintergrund nicht: über Abrahams Zelten rauschen die Terebinthen, Moses Blick schweift über die Auen bis an das ferne Meer, und der Heiland zeigt auf die Vöglein des Himmels und die Lilien des Feldes hin. —

Die Bibel ist die Wiege der Geschichtsschreibung der christlichen Völker: die Völkergeschichten wurden zur Weltgeschichte, indem sie sich an die heilige Geschichte ankrystallisirten [2]). Für die Bildung

---

[1]) V. Mos. 30, 15. — [2]) Vgl. Band I, §. 16, S. 220.

zum Geschichtsverständnis, zum geschichlichen Sinn hat sie noch immer eine ähnliche Bedeutung. Sie weckt das historische Interesse und weist es auf das Große und Bleibende hin; sie führt die Einbildungskraft über das Jetzt und Hier hinaus und läßt sie die Zeitfernen durchfliegen, indem sie sie zugleich verankert in einem Felsengrunde, für den es keinen Wechsel giebt. —

Die ältere Zeit kannte neben dem elementaren Religionsunterrichte nur einen solchen, der unmittelbar oder mittelbar auf theologische Fachbildung angelegt war; erst die Neuzeit hat einen Religionsunterricht entwickelt, der mit der Wissenschaft Fühlung sucht und zugleich den allgemeinen Charakter bewahrt, also einen theologischen Bildungsunterricht, wie sie zugleich eine theologische populäre Litteratur von belehrender, nicht lediglich erbauender Tendenz hervorgebracht hat. Mit der Erhöhung des Beitrages, welchen die anderen Wissenschaften, besonders Philologie und Geschichte, zum Bildungswissen leisteten, mußte, wenn das Gleichgewicht bewahrt bleiben sollte, eine Erweiterung der Religionslehre Hand in Hand gehen. Sobald man das Altertum und das eigene Volkstum als geschichtliche, unser Leben bedingende Elemente faßte, mußte das Christentum den gleichen Anspruch mit noch höherem Rechte erheben [1]).

Es erscheint mit jenen beiden Elementen verknüpft: reichen ja seine Anfänge in das Altertum zurück und ist es mit dem Innersten und Besten des Volkstumes der neueren Nationen verwachsen. Es ist die Angel, um welche sich die Geschichte dreht beim Übergange vom Altertume zum Mittelalter, das Lebensprinzip des Mittelalters, der wichtigste Beziehungspunkt bei den Bewegungen, welche die Neuzeit einleiten und teils Stütz- teils Angriffspunkt der neuzeitlichen Bestrebungen. Die antiken Charaktere werden mit Recht gefeiert wegen ihrer Großheit und typischen Verständlichkeit, die christlichen stehen ihnen an Erhabenheit nicht nach und übertreffen sie durch ihre Selbstlosigkeit; es ist ein höherer und auf Höheres bezogener Gemeinsinn, welcher die Glaubenshelden erfüllt, als jener, der die

---

[1]) Vgl. Bd. I, §. 29, S. 400 f.

Patrioten von Hellas und Rom auszeichnet; die Sterne am Himmel des Altertums leuchten einzeln, treten auch wohl zu Sternbildern zusammen, aber sie kreisen nicht um eine zentrale Sonne, wie der Sternenhimmel, dessen Gedächtnis die Kirche bewahrt.

Auf ihrem ganzen Gebiete hat die Geschichtswissenschaft kein größeres Objekt als die christliche Kirche. Die ältesten Staaten sind mit ihr verglichen von gestern; Krisen, die allen historischen Bestand in Frage stellten, konnten ihre Außenbauten wegschwemmen, nicht aber das Kernwerk erschüttern; sie ist alt, aber nicht gealtert, vielmehr von immer und allenthalben sich erneuendem Leben erfüllt; sie wirkt in die ganze Breite des Lebens, ihre lehrende Thätigkeit erhebt sich zur Wissenschaft, ihr Kultus verzweigt sich in die Kunstübung. Ihr ganzes geschichtliches Leben trägt sie gesammelt und verdichtet in sich; es giebt nur wenig christliche Altertümer, die nicht in Kultus und Sitte christlicher Gemeinschaften noch irgendwie fortlebten und es giebt keine Periode und keine christliche Nation, die nicht einen Beitrag geliefert hätten zum Gottesdienst und zu der kirchlichen Kunst; es sind „Stimmen der Völker" und, kann man zusetzen, der Zeiten, welche sich in der Liturgie zusammengefunden haben, den Einklang der Andacht von Nationen und von Generationen darstellend.

In der Darlegung dieser Erscheinungen und Verhältnisse, bestimmter: in der Aufweisung der Struktur und Funktion des Leibes der Kirche, liegt der Bildungsgehalt der Kirchengeschichte. Aber sie weist über sich hinaus; es hieße beim Äußeren stehen bleiben, wenn man nicht dazu fortschritte, auch in das gestaltende Prinzip jenes Leibes einzudringen. Es kann die Entstehung und Bethätigung nicht einmal eines Staates oder Reiches richtig verstanden werden, wenn man nicht ein ideales Moment mit in Betracht zieht: politische Grundsätze und Traditionen, nationale Überlieferungen, Wertbegriffe verschiedener Art u. s. w., also einen geistigen Inhalt, der nicht eben formuliert zu sein braucht, um doch eine Macht in den Gemütern zu bilden; wie vielmehr gilt dies von der Kirche, die von einem geistigen Inhalte anhebt, und

zu seiner Bewahrung und Fortpflanzung berufen ist. Glaube und Gebot, Dogma und Sittenvorschrift sind der Lebenspunkt, von dem aus alle Gestaltung des kirchlichen Lebens verstanden werden will. Wenn der Katechismusunterricht beide dem Lernenden unmittelbar eigen zu geben hat, so soll ein höherer Religionsunterricht dies noch einmal thun, aber er hat vor jenem voraus, daß er zeigen kann, wie jene Lehren im Großen gewirkt haben, wie „die Worte des ewigen Lebens" ihre Resonanz gefunden haben im Völkerleben und in der Geschichte.

Es muß aber die Theologie in angemessener Popularisierung auch noch aus einem anderen Grunde im Bildungswissen vertreten sein und zwar wegen der Stellung, welche sie in der Familie der Wissenschaften einnimmt. Sie fußt weder auf der Erfahrung noch auf der Spekulation, sondern auf der Autorität. Bei bewegterem Geistesleben, das den forschenden Geist zu mannigfaltigen Versuchen antreibt, erblickt dieser in einer Wissenschaft der Autorität eine hemmende Schranke. Die Spekulation sucht sie zu überfliegen und unternimmt es, den Inhalt der Offenbarung dialektisch abzuleiten, wobei sich dieser unvermeidlich verflüchtigt. Die so entbundene Willkür erschöpft sich in kühnen Konstruktionen, die um so mehr dem Subjektivismus verfallen, je weiter sie sich von dem Glaubensinhalte entfernen. Die Erfahrung wird angerufen, um dem Begriffsspiele wieder Inhalt zu geben; der Empirismus greift Platz und bald bringt er die Metaphysik ebenso in Verruf, wie diese es mit der Theologie gethan; jene erscheint als ein bloßer Anbau dieser, beide gelten als überwunden, als auf Wahn gebaut. Nur was Natur ist, wird als Gegenstand der Wissenschaft anerkannt; die Ideeenwelt, welche den Denkern der Vorzeit die Grundlage der Sinnenwelt und der Schlüssel zu deren Verständnis gewesen war, gilt als luftiges Gebilde der Phantasie. Ist das Übernatürliche preisgegeben, so wird auch das Übersinnliche unhaltbar und zwar im theoretischen wie im praktischen Felde. Das sinnliche Erkennen verlangt das sinnliche Begehren als sein praktisches Komplement; der Egoismus und der Kampf ums Dasein sollen die sittliche Welt erklären:

das ist der Punkt, an dem die erschreckende Verarmung der Weltansicht zu Tage tritt. Und im Grunde ist man gerade dem nicht entgangen, wovon man sich loszureißen strebte: der Naturalismus muß, wenn er aufrichtig ist, ebenfalls eine Autorität statuieren, er muß sich mit innerer Notwendigkeit selbst zur Glaubenslehre erklären. Der Wahrheitssinn, in dessen Namen der ursprüngliche Einklang aufgegeben worden, lenkt hier zum Wahren zurück. Der Verzicht auf die übersinnlichen Prinzipien wird erkannt als ein Verzicht auf die ganze Wahrheit: jene Prinzipien aber sind nicht bloß dialektisch; der archimedische Punkt der Spekulation liegt nicht in ihr selbst und noch weniger in dem Gebiete, welches die Erfahrung erschließt, sondern in der übersinnlichen Welt, die der Glaube ergreift. Erfahrung, Ergründung und Offenbarung müssen in ihrem Zusammenhange gewahrt bleiben, wenn dem Geiste das Gut der Erkenntnis werden soll, das selbst nur ein Glied einer höheren Güterwelt ist. Die Wissenschaft der Offenbarung und der Autorität ist ein Eckstein im Gebäude der Wissenschaften; darum gebührt ihr in demjenigen Unterrichte, welcher der Wissenschaft entgegen führen soll, ihre Stelle; die Jugend würde nicht in den Vollbesitz der Bildungsmittel gesetzt, wenn die Disziplin fehlte, welche nach Gegenstand und Methode eine so durchaus eigene Art der Forschung repräsentiert.

Die Theologie gleicht den steinernen Pfeilern in unseren Sternwarten, welche aus dem Grundbau aufsteigen und, durch alle Stockwerke hindurchgehend, den Instrumenten einen Standort gewähren, der den Erschütterungen entrückt ist, welchen das Gebäude unterliegt. In jedem werdenden Geistesleben müssen solche Pfeiler angelegt werden, gleichviel ob Hoffnung ist, daß sie dazu dienen werden, den Blick zu erweitern und zu schärfen oder ob sie unverstanden und ungenutzt dastehen werden. —

Neben dem historischen und dem dogmatisch-ethischen Elemente beansprucht in einem theologischen Bildungsunterrichte auch das liturgische seine Stelle. Im Gottesdienste wird die Andacht schöpferisch; sie ergreift den Stein, die Farbe, die Bewegung, den Ton, das Wort, um sich Körper zu geben. Der nämliche Inhalt,

dessen geistige Durchdringung die Gottesgelehrtheit unternimmt, ist hier Gegenstand der Künste und reflektiert sich je nach deren Stoff anders und anders und doch immer als derselbe. Diesen Einklang bei der Verschiedenheit der Ausgestaltung zum Bewußtsein zu bringen, ist die Aufgabe der Liturgik, welcher die Symbolik, im Sinne der Lehre von der symbolischen Bezeichnung, zur Seite steht. In ihnen öffnet sich die Theologie nach Seiten der Poesie und der Künste.

IV.

Die accessorischen Elemente der Bildung.

§. 56.

Ein Bildungswissen, welches bei den fundamentalen Disziplinen stehen bliebe, schlösse gleichwohl Kenntnisse aus dem Gebiete der Geschichte in sich und zwar in mehrfacher Richtung. Von den gangbaren alten Klassikern sind mehrere Historiker, außer ihnen vermitteln aber auch die Dichter und die Redner Geschichtskenntnisse; Ähnliches gilt von den kanonischen Werken der neueren Litteraturen, eine angemessene Auswahl vaterländischer Dichtungen könnte die vaterländische Geschichte beinahe ersetzen; die Litteraturgeschichte behandelt in chronologischer Folge Materien, die mit der Weltgeschichte oft in naher Beziehung stehen; der Religionsunterricht hat an der biblischen und an der Kirchengeschichte historische Disziplinen; aber nicht bloß die genannten, sondern alle unsere Bildungsmittel haben einen historischen Charakter und ihre Behandlung bringt, wenn dieser Gesichtspunkt einigermaßen zur Geltung kommt, geschichtliche Belehrung mit sich. Diesem Verhältnisse muß der Geschichtsbetrieb Rechnung tragen, was zum Schaden der Einheit unserer Lehrpläne viel zu wenig geschehen ist. Seine nächstliegende Aufgabe im Ganzen des Bildungswissens ist, die in demselben liegenden *historischen Momente zu ordnen, zu verarbeiten, zu ergänzen.*

Allein die Geschichte hat außerdem ihren eigenen Bildungswert; sie macht mit Ereignissen und Thaten der Vergangenheit bekannt und erweitert dadurch den Gesichtskreis; sie weist menschliche Handlungen, Verhältnisse, Typen, Charaktere auf und vermittelt dadurch Menschen- und Lebenskenntnis und pflanzt ein Interesse, welches sich in so vielen Fällen zur Teilnahme, zum Teil zur Hingebung steigert. Im richtigen Einklange mit anderen Bildungsmitteln vermag sie zu der Gesinnung zu leiten, welche sich in dem Worte ausdrückt, daß dem Menschen nichts Menschliches fremd sei. Zwar ist die Dichtung in gewissem Betracht wirksamer als die Geschichte und Aristoteles [1]) konnte sie als „die philosophischere“ bezeichnen, weil sie das Allgemeine, Mögliche vorführt, während die Geschichte auf das Konkrete, Wirkliche beschränkt ist; allein das Wirkliche hat die Verknüpfung mit unserem eigenen Wohl und Wehe voraus, es wirkt mit der Kraft eines argumentum ad hominem; darin liegt auch die Macht geschichtlicher Vorbilder, „welche vor allen den Vorzug haben, daß sie die Ausführbarkeit dessen beweisen, was sie vorschreiben“ [2]).

Die Geschichte stellt das Große vor den Blick; große Kämpfe, große Opfer, große Gesinnungen, und vermag dadurch verwandte Gemütsregungen zu entzünden. Die Heldenkämpfe der Schweizer, ja selbst die Großthaten der Griechen gegen die Perser, lagen der Generation der Freiheitskämpfer nicht zu fern, um dem Aufstreben als Sprossen zu dienen. Plutarchs Biographieen finden wir in den Lebensbeschreibungen bedeutender Männer so oft als weckende und begeisternde Jugendlektüre erwähnt. Um Wirkungen der Art zu erzielen, muß sich allerdings die Geschichte mit der Kunst der Sprache verbünden und ein zwar nicht dichterisches, aber künstlerisches Element in sich aufnehmen. „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert“ [3]).

---

[1]) Arist. Poet. — [2]) Plin. Panegyricus. — [3]) Herbart, Über die ästhetische Darstellung der Welt. Päd. Schr. I, S. 292.

Diese ethische Seite des Geschichtsbetriebes haben die alten Historiker vielfach hervorgehoben; ihr Chorführer Herodot, der Vater der Geschichte, hat zugleich die religiöse Seite erkannt. Seine Betrachtungen gleichen den Chorliedern der Tragödie, welche von der Gebrechlichkeit des menschlichen Wesens, von dem gerechten Walten der Gottheit, von dem Strafgerichte der Hoffart singen. Es giebt Katastrophen in der Geschichte, bei denen sich ungesucht ähnliche Betrachtungen einstellen, mag man nun in ihnen unmittelbar den Gottesfinger erblicken oder Gesetze des Geschehens, deren weiteres Verfolgen doch über das Irdische hinausführt.

Die Alten rühmen von der Beschäftigung mit der Geschichte, daß sie für die öffentliche Wirksamkeit vorbereite; in diesem Sinne nennt sie Cicero die Lehrerin des Lebens und sagt Diodor, daß sie den Jüngeren den Verstand der Alten gebe. Das Verhältnis des Staatsmannes zur Geschichte kann hier unerörtert bleiben; die Verbreitung solider Geschichtskenntnisse kann ihm nur von Wert sein. Wenn die Bildung überhaupt die Leidenschaften dämpft, so vermag sie auch die politischen Leidenschaften zu mäßigen; dazu aber wird wesentlich die Fähigkeit mitwirken, die Tagesereignisse in einen größeren Zusammenhang einzureihen, sie auf das Zusammenwirken vieler Faktoren zurückzuführen, in ihnen Bleibendes und Ephemeres zu unterscheiden; zu dieser Fähigkeit sind aber nächst der Übung im Nachdenken historische Kenntnisse die Voraussetzung.

Hier tritt das Aufklärende der Geschichte hervor[1]). Sie giebt Einsicht in die Bedingtheit der menschlichen Dinge, sie zeigt den Weg, auf dem wir zu unserem Standort gelangt sind, sie lehrt das Gegenwärtige als ein Gewordenes verstehen, und das Vergangene mit Rücksicht auf den Stammbaum unseres jetzigen Zustandes betrachten; sie lehrt die Fäden verfolgen, welche bald kürzer, bald länger unser Leben an das Wirken und Schaffen der vorausgegangenen Generationen knüpfen. Kommen ethische Überlegungen dazu,

[1]) Vergleiche zu dem Folgenden Bd. I, Einleitung S. 60 f.

so wird dieses historische Interesse zur Quelle der Pietät gegen die Vorfahren einerseits und des Bewußtseins der Verpflichtung gegen die Nachkommen andererseits. Es erwächst ein Verständnis für die im geschichtlichen Leben herausgearbeiteten Güter und dadurch wird das sittliche Bewußtsein in anderer Richtung, aber nicht minder bedeutsam gefördert, als es durch die Betrachtung der großen Thaten und Charaktere geschieht. Dieser historische Sinn ist selbst ein Gut von unschätzbarem Werte, ganzen Perioden war er versagt, deren ungeschichtliche Weltansicht uns heute befremdet und abstößt[1]). Erzeugen können ihn Geschichtsstudien nicht, da er mit weit allgemeineren Kräften, man könnte sagen, mit dem sozialen Lebensgefühl in Verbindung steht, aber historische Bildung kann ihn, wenn er einmal gewonnen, erhalten und verbreiten.

Die aufklärende Geschichtsbetrachtung ist pragmatisch, aber nicht im Sinne der Alten politisch-pragmatisch, sondern auf alle Richtungen des Kulturlebens ausgedehnt; wie sie, fußt auf der ganzen Breite des Gebietes die vergleichende Behandlung der Geschichte, gleich jener ein Produkt der neueren Zeit. 'Sie bewahrheitet in gewissem Betracht das Wort der Alten, daß die Geschichte „die Mutterstadt der Philosophie" sei[2]). Die Vergleichung der historischen Erscheinungen sucht die in denselben vorliegenden Analogieen auf, schreitet zur Verallgemeinerung fort, sorgt dafür, daß bei Begriffsbestimmungen ein genügend weites Feld vorliege und gemahnt, bei der Reflexion sich den Reichtum des Gegebenen gegenwärtig zu erhalten.

Die anziehenden und wertvollen Aufschlüsse, welche die Kulturgeschichte gewährt, haben gelegentlich auch zu ihrer Überschätzung gegenüber der politischen Geschichte Anlaß gegeben. Letztere, heißt es, variiere nur das Arma virumque cano, handle von Krieg, Zerstörung, Umsturz, während es jene mit den schaffenden und aufbauenden Mächten zu thun habe. Allein die Waffen und die Männer be-

---

[1]) Vgl. Bd. 1, §. 25, S. 344. — [2]) Diodor. I. in. ἱστορία τῆς φιλοσοφίας μητρόπολις.

stimmen nun einmal die menschlichen Dinge in maßgebender Weise; von den Waffen ist es zu beklagen, den Männern wird man ihren Einfluß nicht mißgönnen dürfen. Die nächste und unentbehrliche Füllung des chronologischen Gerüstes, an welches sich die kulturhistorischen Daten anzulehnen haben, wird immer die Staatengeschichte bilden: jene Daten sind ein zu bunter und spröder Stoff, um sich zu den festen Reihen gestalten zu lassen, welche die Gedächtnisarbeit braucht; Ereignisse und noch mehr Thaten werden besser gefaßt und treuer behalten als Zuständliches jeder Art, wie ja überhaupt die Erzählung wirksamer ist als die Schilderung. Der ethische Eindruck der res gestae ist ein unmittelbarer, Kulturbilder müssen erst bearbeitet werden, um sittlich zu wirken. Der Unterricht wird nach wie vor seinen Schwerpunkt in der epischen Seite zu suchen haben und sich begnügen müssen, die aufklärende Betrachtungsweise in Gang zu setzen und von der vergleichenden eine Vorstellung zu geben.

Die Geschichte ist keine Schulwissenschaft, dagegen bietet sie dem freien Bildungserwerbe einen höchst geeigneten Stoff. Stuart Mill sagt in seiner Rektoratsrede, er könne sich keine andere Weise denken, Jemandem zu Geschichtskenntnissen zu verhelfen, als dadurch, daß man ihm eine historische Bibliothek zur Verfügung stelle; und gewiß fällt der Lektüre bei diesem Studium der Hauptanteil zu. Aufgabe des Unterrichtes ist es, eine gewisse Schulung in den elementaren Grundlagen, Übung in der Benutzung der chronologischen und sonstigen Hilfsmittel und Vorübung im Lesen historischer Bücher zu gewähren.

§. 57.

Mit der Geschichte zeigt die Weltkunde mehrfache Berührung und Analogie. Wie jene unter dem zeitlichen, so assoziiert sie unter dem räumlichen Gesichtspunkte Wissensstoffe aller Art. Sie hat an der Karte ein ähnliches zusammenhaltendes und ordnendes Schema, wie es die Geschichte am chronologischen Gerüste besitzt.

Die Aufgabe, das Wo? klar zu stellen, führt jede Disziplin auf den Boden der Weltkunde; es giebt keine Thatsache, deren Auffassung durch lokale Fixierung nicht gewönne. Die Geographie weist den Ereignissen der politischen Geschichte den Schauplatz an und läßt ihre Distanzen bemessen; für die Daten der Kulturgeschichte giebt sie feste Punkte, welche das Auffassen und Merken erleichtern und oft beziehungsreich sind, für die Naturobjekte die Fundorte und die Verbreitungsbezirke.

Die Weltkunde erweitert den Gesichtskreis, sie beflügelt die Phantasie, die sich früher fähig zeigt, das Ferne als das Vergangene zu fassen; sie weist das Menschliche in seinen Variationen auf und weckt dadurch die Teilnahme. Das Leben der ungeschichtlichen Völker fällt ihr ganz zu, über das der geschichtlichen giebt sie Details, welche der lokale Hintergrund ins Licht rückt: Bilder der „historischen Landschaften“ beleben die Auffassung und erhöhen das Verständnis der Werke der Sprachkunst.

Wie die Geschichte ist die Weltkunde aufklärend, indem sie zeigt, woher die uns umgebenden Produkte der Natur und Kultur stammen und wie unser Leben durch die Gaben der Ferne bedingt ist. Der vergleichenden Betrachtung bietet sie mannigfache und belehrende Aufgaben, von der Vergleichung der Konfiguration der Erdoberfläche an bis zur komparativen Untersuchung des Einflusses, den Klima und Boden auf das menschliche Leben ausüben.

Diese Verwandtschaft mit der Geschichte gilt zunächst nur von der Erdbeschreibung und auch von dieser nur insoweit, als sie auf Kultur und Leben Rücksicht nimmt; aber neben der Kulturgeographie steht die physische und zur Geographie tritt ergänzend die Himmelskunde, deren Zusammengehörigkeit mit jener wir durch den Namen Weltkunde in Erinnernng halten wollen. Diese Zweige vermitteln den Verkehr mit der Naturkunde und die Mittelstellung zwischen Geschichte und Natur, moralischer und physischer Welt ist für die Weltkunde charakteristisch.

Diese Stellung bringt es mit sich, daß die Weltkunde das Anschauliche, also das sinnliche Element, weit umfänglicher ver=

wendet, als die Geschichte. Das sinnlich Gegenwärtige ist zwar auch für das Verständnis der Vergangenheit wichtig; Denkmäler und Denkstätten, Überbleibsel und „Überlebsel“ sind dabei belehrend und anregend; allein für das Räumlich-Entlegene ist der eigene Standort von noch größerer Wichtigkeit, weil das Hier und das Dort vielfacher verflochten sind, als das Einst und das Jetzt. Heimat und Ferne sind die beiden Brennpunkte des geographischen Wissens, wie Anschauung und Belehrung, Beobachtung und Erkundung dessen Quellen sind.

Der Heimat ist das nächste Interesse zugewandt; aber sie ist weit mehr als Gegenstand des Interesses und der Teilnahme, mit ihr verwächst der ganze Mensch und soll es; der Heimatssinn ist ein Moment des sittlichen Bewußtseins. „Die Fühlung mit der Erdstelle“, sagt Karl Ritter, „welche uns geboren hat, gehört zur geistigen Gesundheit“ [1]).

Von der Heimat aber springt das natürliche Interesse sogleich in alle Weiten über; es ergreift das Nächste und dann das Entlegenste, es folgt der Anschauung und dann der Phantasie. Jung und Alt lauscht mit immer neuer Lust den Berichten „von kühner Reisen wundervoller Fahrt, wobei von weiten Höhlen, wüsten Steppen, Steinbrüchen, Felsen, himmelhohen Bergen zu melden ist, im Fortgang der Geschichte, von Kannibalen, die einander schlachten“ (Shakespeare). Der griechische Knabe fand beides in seinem Homer, die schöne Heimat im Schiffskatalog der Ilias, die dämmernde Ferne in den Apologen der Odyssee. Auch bei Herodot ist das Ausland noch Wunderland, allein es tritt mit dem Inland doch schon in ein bestimmteres Verhältnis. Das praktische Interesse, der Wert geographischer Kenntnisse für Handel und Wandel, streift das Poetische der anfänglichen Auffassung ab, dafür beschafft es aber die Bindeglieder der auseinander liegenden Anfangspunkte. Vom praktischen aber ist der Fortschritt offen zum pragma-

---

[1]) Vgl. dessen Abhandlung: „Der tellurische Zusammenhang der Natur und Geschichte“ in den Abh. der Berl. Ak. d. W. 1836.

tischen Interesse, welches den Wechselbeziehungen des Gegebenen und des Entlegenen nachgeht und einen spekulativen Charakter hat. Man kann den Wissensinhalt, den dieses erzeugt, als Welt- und Heimatskunde bezeichnen[1]). In ihr finden das anschauliche und das lehrhafte Element ihr rechtes Verhältnis; neben das Geographielernen tritt das geographische Sehen, die Geographie wird zur „Augenkunst" und dadurch vor der Auflösung in Polymathie bewahrt. Die Alltagsanschauung macht vorstellig, was über die Ferne berichtet wird, und die Berichte über die Ferne lehren, wie viel Analoges in der Heimat noch zu beobachten ist. „In den Verhältnissen der Lokalitäten des heimatlichen Bodens liegen zugleich die Verhältnisse des Ganzen", sagt Karl Ritter, und Alexander von Humboldt lehrt uns: „Die Natur ist in jedem Winkel der Erde ein Abglanz des Ganzen; in dem Gewitterbach kann man die Natur reißender Stromsysteme studieren, jede Brunnengrabung liefert Beiträge zu einer Theorie der Erdrinde, in der Moosbekleidung auf Dächern und Wänden lernt man die Anfänge der Pflanzenwelt auf Berggipfeln verstehen."

In dieser Analogie, zwischen dem Kleinen und dem Großen, in der Anwendbarkeit der beschränkten eigenen Erfahrung auf tellurische und selbst kosmische Erscheinungen liegt ein Hauptreiz der physischen Geographie, welche das empirische und das spekulative Interesse beschäftigt, wie sie zugleich historisches und naturwissenschaftliches Wissen verbindet.

Noch vielfacher ist die Verknüpfung, welche die mathematische oder astronomische Geographie, die sich, wenn sie nicht sachwidrig verkürzt wird, zur Himmelskunde erweitert, zwischen verschiedenen Wissensgebieten stiftet, indem sie außer der Naturkunde die Mathematik heranzieht und andrerseits in die Kulturgeschichte und selbst in die Theologie übergreift. Die Himmelserscheinungen sind ein anziehendes Objekt der Anschauung, ihre Veränderlichkeit

---

[1]) Dieser Ausdruck rührt meines Wissens von Heinrich Deinhardt her, dessen Ausführungen in der Schrift „Über Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten", Wien 1869, Beachtung verdienen.

fordert die Beobachtung heraus; die zum Teil engen Grenzen ihrer Veränderungen lassen unschwer bestimmte Ergebnisse gewinnen und diese gestatten eine exakte Fassung und die Fixierung im Bilde und in sonstigen Veranschaulichungsmitteln; die Erscheinungen des heimatlichen Himmels lassen sich mit denen anderer Gegenden vergleichen und zwar mit der vollen Genauigkeit, welche das Messen und Zählen gewährt; die Gründe des Unterschiedes können angegeben, die Berichte an ihnen geprüft werden; es läßt sich berechnen, welche Erscheinungen zu bestimmter Zeit an bestimmten Orten sich zeigen müssen, an Orten, welche der Berechnende voraussichtlich niemals, und an anderen, welche kein Fuß je betreten wird. Damit wird die Tragweite der Mathematik schlagender, als in irgend einem anderen Gebiete erprobt; und diese bringt eine Fülle von Aufgaben, Ort, Zeit, Bewegung betreffend, mit sich. Die Anwendung der Himmelskunde auf die Zeitbestimmungen begründet die Kalenderlehre, in welcher sich das kulturgeschichtliche Interesse mit dem weltkundlichen vereinigt und die vermöge der Bedeutung der Jahreseinteilung für den Kultus ein Bindeglied zwischen Astronomie und Religionslehre darstellt. Zwischen den letztgenannten Gebieten aber besteht zugleich ein älteres und innerlicheres Verhältnis: „Der Lauf der Sterne, wie er in des Jahres Umkreis und wie er immerdar in staunenswerter, fast unglaublicher Regelmäßigkeit stattfindet, bezeugt, daß hier eine göttliche Kraft und Vernunft waltet und der muß jeder Empfindung bar sein, welcher dieser Gottesmacht nicht inne wird“ [1]).

Die Wissenschaft, auf welcher die Himmelskunde fußt, ist die Mathematik und innerhalb dieser hatte sie auch früher, im System der freien Künste, ihre Stelle, ein Verhältnis, das beiden zum Vorteil gereicht, in dem es der Astronomie ihre Voraussetzungen gewährt und der Mathematik einen bedeutsamen Schlußpunkt. Wird die Himmelskunde zur Weltkunde gezogen, so darf sie nicht zur Globuslehre oder zur bloßen Einleitung in die Erdbeschreibung zu-

[1]) Cic. Nat. deor. II, 21.

sammenschrumpfen, da sie vielmehr deren übrige Teile an Bedeutung und Bildungswert überragt und den Charakter einer nicht bloß accessorischen, sondern fundamentalen Disziplin beanspruchen kann.

Die Weltkunde als Ganzes ist aus demselben Grunde wie die Geschichte, nur accessorisch, weil sie erst im freien Bildungserwerbe ihre Stofffülle entfalten kann; ein nennenswertes geographisches Wissen erwirbt man nicht ohne eine geographische Bibliothek und Reisen. Der Unterricht hat auch hier nur die Aufgabe, in den Elementen zu schulen und die Hilfsmittel verwenden zu lehren.

Im Ganzen des Unterrichtes hat die Weltkunde als Mittelglied zwischen den historischen und naturwissenschaftlichen Disziplinen eine wichtige Stellung, soll sie aber diese beiden Gebiete vermitteln, so muß sie selber zur Einheit gelangt sein. Dazu hat Karl Ritter in genialer Weise den Grund gelegt[1]), allein seine Schule hat nicht die volle Erbschaft des Meisters angetreten, gravitiert vielmehr nach der naturwissenschaftlichen Seite. Nur der teleologische Grundgedanke Ritters, die Idee, die Erde als Vaterhaus der Menschheit zu verstehen, das nach einem Plane angelegt ist, den die Geographie allein nicht zu deuten vermag, kann der geographischen Wissenschaft Einheit geben und sie dauernd tragen, weil er sie einer idealen Weltauffassung einverleibt.

§. 58.

In einer denkwürdigen Stelle der Schrift von den Körperteilen der Tiere[2]) stellt Aristoteles zwei Gattungen von Naturwesen einander gegenüber, die Himmelskörper, welche er, der Ansicht der Vorzeit folgend, für göttlich und unvergänglich hält, und die Pflanzen und Tiere, „mit denen uns eine gewisse Lebensgemeinschaft verbindet“. „Beide Arten von Wesen“, heißt es weiter, „haben ihr Interesse; von der ersteren vermögen wir nur wenig

[1]) Vgl. Band I, §. 29, S. 403. — [2]) De part. anim. I, 5.

zu erfassen, aber die Hoheit des Gegenstandes macht uns die Erkenntnis davon wertvoller, als die der umgebenden Welt, gerade wie es uns mehr freut, von einer teuren Person das Geringfügigste zu erblicken, als noch so bedeutende aber fremde Gegenstände zu betrachten. Dagegen hat das andere Gebiet für die Forschung den Vorzug, umfassendere Kenntnis zu gewähren, welche sich, weil uns hier die Gegenstände näher stehen und unserer Natur verwandter sind, einigermaßen der Beschäftigung mit jenen hehren Wesen an die Seite stellen läßt. . . . Wer da Einsicht hat und vermag auf die Ursachen zurückzugehen, dem bietet die schaffende Natur unaussprechlichen Genuß, selbst in Gegenständen, die der Empfindung nicht eben schmeicheln. Es wäre doch widersinnig und ungehörig, wenn wir uns an der Betrachtung der Nachbildungen solcher Dinge, wie sie Malerei und Bilderei gaben, ergötzten, nicht aber die Naturgebilde selbst gern beobachteten, in deren Ursachen wir eindringen können. So darf man sich nicht durch kindischen Ekel von der Untersuchung der niederen Tiere abhalten lassen, da in allen Naturwesen etwas Wunderbares liegt und von ihnen gilt, was Herakleitos zu den Fremden sagte, welche einzutreten zögerten, da sie ihn am Herde sich wärmen sahen: sie möchten getrost näher treten, auch hier seien Götter. So dürfen wir auch an einem Wesen nichts von der Untersuchung ausschließen, da in allem Natur und Schönheit vorliegt, Natur in seiner Zweckmäßigkeit und dem Ausschlusse des Zufalles, Schönheit als Ziel seines Daseins und Werdens."

Damit bezeichnet Aristoteles die beiden Stellen, an denen das spontane Interesse die Natur ergreift: die kosmischen Erscheinungen einerseits und die Naturwesen unserer Umgebung andrerseits, und er giebt zugleich das Wesentliche des Bildungswertes der den letzteren zugewandten Wissenschaft, also der Naturgeschichte, an. Seine Worte über das kleine Leben um uns drücken die Auffassung des Naturfreundes aus. In dieser vereinigt sich das empirische Interesse an der Mannigfaltigkeit der lebenden Wesen mit dem spekulativen, welches den Bedingungen des Lebens nachgeht,

aber auch mit dem ästhetischen, welches teils auf die Schönheit der Formen reflektiert, teils sich mitfühlend in das Naturleben versenkt, und mit der religiösen Kontemplation, welche „von den Eichen und den Buchen“ und von aller Kreatur sich belehren läßt über den Unerschaffenen. Der Verkehr mit der Natur vertieft die Kenntnis der Heimat und bestärkt den Heimatssinn, also alle die Regungen der Teilnahme, welche in jenem eingeschlossen liegen. Das stille Walten des Gesetzes in der Natur beruhigt das Gemüt, wenn es unter des Lebens Druck und Streit leidet; in dem Betrachten des Naturlebens ruht der Geist aus von den intellektuellen Funktionen. Augen und Ohren und die anderen Sinne zu gebrauchen, statt der Buchstaben und Zahlen, Farben und Formen in sich aufzunehmen, aus der Vergangenheit, in welche zumeist uns Studium und Lektüre versetzen, zeitweise in die sinnliche Gegenwart zurückzukehren, gehört zur geistigen Gesundheit.

Dies gilt auch von der Jugend und mit Recht wird darauf hingewiesen, „wie geeignet die Anfänge des Naturunterrichtes für Knaben seien und daß ihnen, wenn sie stark mit den Sprachelementen beschäftigt werden, ein richtiger natürlicher Trieb innewohne, sich durch Anschauung von Kristallen und Blumen zu erfreuen und zu erquicken“ [1]). Beim Anschauen bleibt das Interesse übrigens nicht stehen, sondern schreitet zum Beobachten, zum Vergleichen, zum Verallgemeinern fort. Eine wertvolle logische Übung gewährt das „Bestimmen“, indem es zu einem gegebenen Einzelnen das Allgemeine sucht; die umgekehrte logische Operation findet bei dem Aufsuchen von Exemplaren einer bestimmten Art oder Familie statt. So wiederholen sich hier Übungen, welche der Sprachunterricht an abstraktem Materiale vornimmt [2]), in ganz anderer Form am konkreten. Ja, das sprachliche Können selbst geht dabei nicht leer aus; abgesehen von dem Wortzuwachs, welchen die Nomenklatur mit sich bringt und von der Übung im Beschreiben wird der Wert der

---

[1]) Karl von Raumer, Geschichte der Pädagogik, III [3], S. 331. — [2]) Vgl. oben §. 47, S. 93.

Benennung und damit der der Sprache von einer neuen Seite kennen gelernt: „Ein Name bezeichnet unzählige Einzelwesen, auf wenig Seiten legt der Naturforscher die Ergebnisse vieljähriger Forschung kurz und bestimmt dar; da fühlt man die magische Kraft der geistigen Sprache doppelt, weil man früher die Schwerkraft der Körperwelt gefühlt hat“ [1]).

In den Systemen der Naturgeschichte ist eine bedeutende Denkarbeit niedergelegt, an der sich der jugendliche Geist wohl üben kann; doch liegen hier zugleich für den Unterricht Gefahren, welche den Schulbetrieb der Naturgeschichte um allen Wert bringen können: die Nomenklatur wird pedantisch peinlich dargeboten und abverlangt und damit das Gedächtnis belastet, das System wird als die einzig berechtigte Einheit der Naturkenntnis angesehen unter Vernachlässigung von Einheiten, welche das Leben selbst stiftet. Gerade die letzteren haben für den Unterricht besondern Wert, sowohl jene, die von dem menschlichen Leben herrühren, welches die Natur seinen Zwecken dienstbar macht, als die im Naturleben selbst vorliegenden, in welchen Geschöpfe verschiedener Art durch wechselseitige Bedürfnisse miteinander verbunden erscheinen. Die Verfolgung der menschlichen Zwecke knüpft die Naturgeschichte an die humanistischen Disziplinen, das Aufsuchen der Lebenseinheiten in der Natur weckt den eigentlichen Spürsinn für das Naturleben und läßt scheinbar zusammenhanglos erscheinende als innerlich verbundene erfassen [2]). —

Die Naturkörper, sowohl die kosmischen als die Wesen unserer Umgebung, bieten sich unmittelbar der Betrachtung dar, um die Naturkräfte und deren Substrate, die Stoffe, zu erfassen, bedarf es der Bearbeitung der Erscheinungen, welche die Naturlehre unternimmt. Die beiden hier in Betracht kommenden Zweige derselben, Physik und Chemie, waren ursprünglich ganz der gelehrten Forschung vorbehalten, die letztere sogar eine Geheimlehre.

---

[1]) Raumer, a. a. O. S. 333. — [2]) Vgl. die lehrreiche Arbeit von Junge, Der Dorfteich. Altona 1884.

Was sie als Bildungsstoffe wünschenswert gemacht hat, ist der Reichtum von Gegenständen, Hilfsmitteln, Apparaten u. s. w., welche sie selbst und die auf ihnen fußenden Disziplinen, besonders Technologie und Warenkunde, unserem Leben dargeboten haben, Errungenschaften, welche der Gebildete nicht unverstanden hinnehmen, sondern als Resultate einer spezifischen Geistesarbeit begreifen soll. Zu diesem Bedürfnisse kommt noch der Umstand, daß die Schulbildung es nicht ablehnen kann, für eine Reihe technischer Berufsarten, die auf jenen Gebieten erwachsen sind, gewisse Vorkenntnisse darzubieten [1]).

Von der Naturlehre gilt etwas Ähnliches wie von der Weltkunde; es müssen bei ihr Anschauung und Belehrung, eigene Erfahrung und Unterricht zusammenwirken. Die Reflexion auf das Nahegelegene, scheinbar Geringfügige hat mehr als einmal zu Entdeckungen auf diesem Gebiete geführt: Pythagoras wurde durch die Hämmer einer Schmiede auf akustische, Galilei durch eine hängende Lampe auf mechanische, Watt durch eine Theemaschine auf Gesetze der Wärmelehre geführt. Das welt-heimatkundliche Interesse fragt, woher die Gegenstände unserer Umgebung gekommen sind, das kulturgeschichtliche, seit wann sie da sind, das naturkundliche, woraus und wie sie hergestellt sind, es macht sich also mit ihnen am meisten zu schaffen; das Zuschauen wird zum Zugreifen, das Beobachten zum Verändern, Zerlegen, Probieren. Der Naturlehre ist das Experiment eigen, welches man treffend als eine an die Natur gestellte Frage bezeichnet hat. In ihm ist ein apriorisches Element das leitende, ein Gedanke, der das Objekt der Beobachtung erst zu beschaffen hat, während die Anschauung und Beobachtung dabei erst das zweite ist, eine Verknüpfung logischer Prozesse, wie sie in der Art diesem Gebiete eigentümlich zukommt.

Wie bei der Naturgeschichte das System, so weist bei der Naturlehre die Methode am meisten gesammelte Denkarbeit auf, und die neuere Naturforschung hat sowohl in der Ausarbeitung

---

[1]) Vgl. Bd. I, §. 29, S. 404 und 405.

ihrer allgemeinen Methode, als in der Aufstellung sinnreicher, inventiöser und selbst genialer Methoden für besondere Untersuchungen Großes geleistet, wodurch sie als Bildungsmittel Wirkungen auszuüben vermag, welche sich denen der Mathematik vergleichen lassen. Soweit die Naturlehre die Mathematik selbst in ihren Dienst stellt, gilt von ihr, was der Himmelskunde nachzurühmen war, sie bringt die Tragweite der Größenlehre und damit die Herrschaft des Gesetzes in der Erscheinung zum Bewußtsein. —

So vielfältig der Bildungswert der Naturkunde ist, so kann er sich doch noch weniger als jener der Geschichte und der Weltkunde im Unterrichte, zumal im Schulunterrichte, entfalten, ja selbst der freie Bildungserwerb vermag ihn nur unvollkommen zu heben, wenn er sich nicht dem fachlichen Betriebe annähert. Bei jenen Disziplinen genügt ein Einlesen, bei der Naturkunde wird ein Einleben erforderlich. Um mit der Botanik vertraut zu werden, bedarf es des Gartens und des Gewächshauses, um in der Zoologie, der zoologischen Station, des Aquariums, der Voliere u. s. w.; Mineralogie und Chemie haben eine schmale Basis, wenn sie nur auf einer Sammlung und einigen Apparaten fußen, die rechte gäbe erst der Verkehr in der Droguerie und Apotheke, in Laboratorien und Fabriken; in der Physik will das vorgeführte Experiment noch wenig sagen, erst die Mitwirkung, das aktive Eingreifen führt in die Sache ein. Hier geht die Wissenschaft in die Fertigkeit über und sollte auch der Lehrer zum Meister werden, das Zimmer zur Werkstatt; ein solcher Lehrbetrieb aber träte aus dem Rahmen der Bildungsarbeit heraus.

Aber auch die Materien, welche diese sich aneignen kann, zeigen, wenn man darauf Bedacht nimmt, sie mit den älteren und wichtigeren Bildungsarbeiten zu verbinden, eine gewisse Sprödigkeit. Gemeinhin bilden die Naturwissenschaften allenfalls mit der Mathematik zusammen einen besonderen Vorstellungskreis in den Köpfen der Schüler, der zu ihren übrigen Arbeiten und Interessen gar keine Beziehung hat, daran trägt allerdings in erster Linie die Unachtsamkeit Schuld, mit welcher man an den vorhandenen Binde-

gliedern zwischen den moralischen und den Naturwissenschaften vorübergeht. Hält man diese Bindeglieder zu Rate, so ist wohl eine Verwebung der beiden Vorstellungskreise zu erreichen, aber noch kein Verschmelzen derselben, was doch eigentlich zu wünschen wäre, der Grund davon ist nicht bloß im Stoffe zu suchen, sondern vielmehr in den leitenden Anschauungen beider Gebiete.

Der innerste Nerv, durch welchen die moralischen und Naturwissenschaften zusammenhängen, ist der Zweckbegriff; ihn aber hat die neuere Naturforschung — sagen wir nicht: durchschnitten, aber doch sehr vernachlässigt und an Leitungsfähigkeit verlieren lassen. Der älteren, auf den antiken Idealismus zurückgehenden Anschauung galt der Zweck als ein metaphysisches Prinzip, das Gute als die letzte Ursache nicht bloß des Strebens, sondern auch des Geschehens, ihr war der Gedanke früher als die Körperwelt, die Vernunft als die Natur, das Vollkommene als das Unvollkommene, die Freiheit als die Notwendigkeit. Dagegen richtete Baco von Verulam seine Angriffe, er sagte mit einer geistreich blendenden Wendung, die Zweckursachen seien Vestalinnen vergleichbar, ehrwürdig aber unfruchtbar. Die neuere Naturforschung ist ihm beigetreten und hat die ältere organische Naturauffassung durch die mechanische ersetzt. Im Einzelnen hat sie dadurch außerordentliche Erfolge errungen, aber sie hat sich zugleich gegen die moralischen Wissenschaften isoliert und einer idealen Betrachtungsweise entfremdet. Die partielle Wahrheit aber, mag sie auch noch so fruchtbar, das ist hier: praktisch verwendbar sein, wird durch den Verzicht auf die ganze Wahrheit doch zu teuer erkauft; die Vestalinnen waren, wenngleich unfruchtbar, so doch nicht unnütz: sie erhielten das heilige Feuer und ihre Tugend gab ihrem ganzen Geschlechte Würde und Weihe.

§. 59.

In den behandelten Disziplinen ist das Bildungswissen wohl umschrieben, aber noch nicht erschöpft; dasselbe ergreift vielmehr

außerdem Wissensinhalte aller Art, aus Leben und Lektüre, Gegenwart und Vergangenheit, Geschichte und Natur, ohne sich Rechenschaft zu geben, welchem Gebiete oder Fache dieselben angehören. In der älteren Zeit achtete man auf diese Seite des Bildungserwerbes mehr als heute; man schätzte die Polymathie zunächst als Gegengewicht gegen den Betrieb der Sprachkunst, aber auch wegen des Reizes, den alle Fülle und Mannigfaltigkeit hat. Man schrieb Abhandlungen und selbst Bücher über die Kunst zu lesen, über die Methode des Exzerpierens, man gab Muster für Kollektaneen, Adversarien, Florilegien, Spizilegien u. s. w.; in den Schulen des XVII. Jahrhunderts begegnen wir einem polymathischen Unterrichte bald unter dem Namen der Erudition, bald unter dem der Encyklopädie; auch die Gelehrtengeschichte, welche in manchen Schulplänen vorkommt, ist dieser Art.

Heute ist der Unterricht stofflich und mannigfaltig genug, mehr als genug; die Unterrichtslehre kümmert sich nicht mehr um die Kunst zu lesen und zu sammeln; die Zeitungen, die Journale, die periodische und nicht-periodische Eintagslitteratur öffnen uns ihre Schleusen, Sammelwerke und Konversationslexika schütteln ihr Kaleidoskop, so daß uns zumeist eine Kunst des Durchblätterns und Überschlagens notthäte. Zerfahrene Leserei und planloses Aufgreifen von allerlei Interessantem sind so sehr das Widerspiel der Bildung, daß sie von der Didaktik allzuweit abzuliegen scheinen; und doch muß diese schon wegen der Ausdehnung dieses fraglichen Bildungserwerbes darauf Rücksicht nehmen, zumal da sich von der Schule her etwas dazu thun läßt, ihn aus einem fraglichen zu einem wirklichen zu machen.

So gewiß konzentrierte Wißbegierde und planmäßiges Lesen besser sind als polymathisches Interesse und vermischte Lektüre, so haben doch auch die letzteren neben und nach der strengeren Bildungsarbeit ihre Berechtigung. Das Sprichwort sagt: varietas delectat, und wirklich erfreut der Wechsel auch im intellektuellen Gebiete: zu dem Reize der Mannigfaltigkeit kommt der der freien Bewegung, den schwerfälligere Köpfe auf den Gebieten des Lernens

gar nicht zu kosten bekommen; die Lust des Sammelns liegt wenigstens nicht weit und so kann selbst minderwertiger Stoff erwünschte Thätigkeiten in Gang setzen. Man könnte die Stoffe dieses undisziplinierten Interesses gegenüber den Bildungswerten die Konsumtibilien des geistigen Lebens nennen.

Allein dieselben sind nicht notwendig von geringem Werte. Sie können den Bildungsdisziplinen selbst angehören, nur daß sie nicht in den geschlossenen Reihen derselben auftreten; diese Reihen kann aber auch etwas zufällig Gehörtes oder Gelesenes dankenswert erweitern, in ein anderes Licht stellen, zum Gegenstande eines neuen Interesses machen, falls Unterricht und freie Bethätigung nicht zwei getrennte Vorstellungskreise bilden. Aber auch Stoffe, die in keiner Bildungsdisziplin Bürgerrecht haben, sind darum nicht wertlos. Nicht selten liegen in Daten und Notizen, die nichts weiter als ein flüchtiges Interesse erregen wollen, wertvolle Keime vor. Manche Dichtung verdankt ihre Entstehung einer Zeitungsnachricht, manche Thatsachen, welche in älterer Zeit als Raritäten und Kuriositäten umgingen, sind später Materialien besonderer Wissenszweige geworden; der Zettelkasten des Polyhistors ist die Wiege mancher modernen Wissenschaft, man denke etwa an die Kulturgeschichte, die Statistik, die Geologie. Und so mögen uns manche Samenkörner künftiger Forschung unterlaufen, die wir als Miscellaneen und Lückenbüßer behandeln. —

Wir nennen die alphabetischen Repertorien des mannigfaltigen Bildungswissens Konversationslexika, womit ausgedrückt wird, daß dieselben Belehrungen über die Gegenstände der Unterhaltung darbieten. Solche Belehrungen sind nicht wertlos, schon darum nicht, weil sie die Unterhaltung inhaltsreicher gestalten. Für die Rede und die Sprache hat aber das polymathische Wissen zugleich einen formalen Wert, indem es das Sprachvermögen fördert. Um den Sprachschatz zu heben, bedarf es immer eines gewissen Kenntnisschatzes und der Universalität der Sprache wird nur ein vielseitiges Wissen gerecht. Bei Goethe, bei Rückert ist die Gewalt über die Sprache durch große Belesenheit und vielartiges Wissen

mitbedingt, bei Jean Paul überwuchert der polymathische Stoff und wird nicht von der Form bewältigt, wodurch sein Stil unruhig und dunkel wird, ohne doch des Reizes zu entbehren. Das Gegenteil ist der häufigere Fall; der Stil ist kraftlos und schal, weil dem Schreibenden die Sachvorstellungen fehlen; bei den Dutzendskribenten rührt ein guter Teil der sprachlichen Mißgriffe von sachlicher Unwissenheit her.

Die Grundlage für die Stilbildung giebt der philologische Unterricht, nicht zum Geringsten der lateinische; Lieblingsbücher, immer und immer wieder gelesen, wecken das individuelle Sprachvermögen, reichliche Lektüre beschafft den Vorrat von Wörtern und Wendungen, aber erst vielseitige Kenntnisse geben die Fähigkeit, den Gehalt der Sprache recht heraus zu arbeiten. —

Die Schule sollte nicht dieses ganze Gebiet darum bei Seite liegen lassen, weil es sich nicht den Unterrichtsgegenständen anreihen läßt. Die ältere Gepflogenheit, für den polymathischen Bildungserwerb eine gewisse Anleitung zu geben, verdiente wohl, in zeitgemäßer Form wieder aufgenommen zu werden. Es lassen sich Weisungen und Winke geben und Gewohnheiten begründen, die den Lernenden in Stand setzen, später einmal gelehrtes und polymathisches Handwerkszeug zweckmäßig zu brauchen; wie Exzerpte zu machen, Kollektaneen anzulegen sind, wo und wie man nachschlagen müsse, wie das Gefundene zu verwenden sei, wie man Bücher handhaben müsse u. s. w., läßt sich gelegentlich lehren und die Kenntnis davon ist von namhaftem Werte.

V.

Die Fertigkeiten.

§. 60.

Unter den Künsten, welche das poietische Element der Bildung ausmachen, nimmt die Musik die erste Stelle ein, weil sie zu den fundamentalen Stoffen die meisten Beziehungen hat und den höheren Zwecken der Bildung unmittelbar zu dienen vermag.

Mit den ethischen Wirkungen der Musik hat sich die antike Pädagogik mehr beschäftigt, als die neuere. Platon lehrt, daß die Erziehung durch Tonkunst darum von der größten Wichtigkeit sei, „weil Zeitmaß und Harmonie am meisten eindringen in das Innere der Seele und ihr zur stärksten Anregung und zur Hinleitung zu allem Edeln dienen, weil sie den Sinn schärfen für den Gegensatz von Schön und Unschön und ihn für das Schöne gewinnen, daß er es freudig aufnehme, sich daran nähre, sich ihm angleiche, das Unschöne aber zurückstoße, und dies Alles in einem Alter, welches dem lehrenden Worte noch nicht zugänglich ist, so daß, wenn dann die Lehre eintritt, ihr schon verwandte Regungen entgegenkommen und ihr Verständnis erleichtern“ [1]).

Die Alten konnten den Bildungswert der Musik um so besser würdigen, als sie deren Schwerpunkt in den Gesang verlegten, der schon vermöge seines Zusammenhanges mit der Dichtkunst von

---

[1]) Plat. Rep. III, p. 401.

allen Zweigen der Musik die größte pädagogische Bedeutung hat. Als Element des Kultus verstärkt und vertieft der Gesang die Wirkungen der Religionslehre und giebt der Empfindung, wie dem Verständnisse Zutritt zu den Schätzen der religiösen Lyrik; den Gefühlen, welche der muttersprachliche und der heimatskundliche Unterricht begründen, giebt der Gesang wirkungsvollen Ausdruck: Lied und Weise weben mit an den Banden, welche das Gemüt an Volkstum, Vaterland und Heimat knüpfen. Gemeinsam erlernt und betrieben wird er zum Ausdruck des Gemeinsinnes und zum Organe des Schullebens, dem er vorzugsweise ein ideales Moment zuführt. Ähnlich der Sprache hat der Gesang eine universale Wirkung: „Für alle Regungen unseres Gemütes", sagt der heilige Augustinus, „giebt es nach ihrer Verschiedenheit Etwas in der Stimme und im Gesange, was ihrer Eigentümlichkeit entspricht und wodurch sie, vermöge einer geheimnisvollen Verwandtschaft, wachgerufen werden" [1]).

In diesem Betracht steht die Instrumentalmusik gegen den Gesang zurück, und ihm schließt sie sich als Vorschule und Begleitung zunächst dienend an. Ihre eigentümlichen didaktischen Vorzüge liegen nach anderer Richtung. Ihre Technik hat etwas Disziplinierendes und im genauen Aufmerken und strengen Achthaben Übendes, wie es anderwärts kaum anzutreffen ist. Sie gewöhnt an Sorgfalt und Exaktheit, indem sich bei ihr jeder Fehler verrät und mit strafendem Mißklang seine Korrektur verlangt; in dieser Hinsicht hat die Musik Ähnlichkeit mit der ihr ja auch innerlich verwandten Mathematik, der wir eine ähnliche Selbstkontrole nachrühmen mußten [2]).

Für die musikalische Erziehung will Riehl, den wir auf diesem Gebiete am liebsten zum Führer wählen, zwei Instrumente heranziehen, „die gründliche seelenvolle Geige und das encyklopädische Klavier" [3]). Jene empfiehlt sich „durch ihre mühselige Zucht, ihre

---

[1]) Confess. X, 33. — [2]) S. oben §. 53 Seite 132. — [3]) „Über musikalische Erziehung" in den „Kulturstudien" S. 333 f.

spröde Technik, die den Unbegabten zurückschreckt“; das eigentlich Bildende dieses edlen, der menschlichen Stimme am nächsten kommenden Instrumentes liegt aber darin, daß es „die melodische Form in ihrer reinsten Plastik durchempfinden läßt“. Die Geige ist das Instrument der klassischen Musikperiode, wie die Laute das des Rokoko, die Flöte das der Zopfzeit, während „das encyklopädische, charakterlose Klavier das rechte Tonwerkzeug einer Kunstära ist, die Alles versuchen und reproduzieren will, wobei ihr dann die Originalität des Schaffens naturgemäß verloren geht“. Sein Vorzug liegt aber in der Fähigkeit, sich anderen Instrumenten zu akkommodieren und darum selbst ihr Zusammenwirken einigermaßen wiederzugeben.

Die Bewältigung der musikalischen Technik ist der der Grammatik vergleichbar, beide haben als disciplina mentis ihren eigenen Wert, aber darüber noch steht der propädeutische: sie eröffnen den Weg zur Geschmacksbildung, welche bei der Musik, wie bei der Philologie bei den Meistern zu holen ist. Dieses Ziel erblickt Riehl in der Fähigkeit, „gute Musik zu verstehen, Partituren zu lesen, die Gesetze der Komposition zu begreifen und in ihrer Anwendung zu beurteilen, die Stile der verschiedenen Zeiten und Schulen sich einzuprägen und die großen Meister in ihrem historischen Charakterbilde stets leibhaftig vor Augen zu haben“.

Damit ist zugleich das theoretische und das historische Element der musikalischen Bildung bezeichnet. Das erstere war im Altertum und Mittelalter durch eine der freien Künste vertreten und damit eine Zusammenfassung des über den Gegenstand Wissenswerten gegeben, zugleich mit Wahrung eines gewissen Zusammenhanges mit der Mathematik[1]). Etwas Ähnliches fehlt uns heute; unsere elementare Musiklehre bietet weniger, der Generalbaß weit mehr, die Akustik behandelt nur *eine* Seite der Sache, eine andere die Ästhetik, beide nicht das Ganze; eine feste allgemein zugängliche und doch einigermaßen wissenschaftliche Lehreinheit auf diesem Gebiete sollte wiederhergestellt werden. Mit

[1]) Bd. I, S. 165.

Recht stellen die Alten die Musiktheorie neben die Astronomie, die Lehre von der Klangbewegung neben die von der Bewegung im Weltraume, beide Quellen der reizvollsten Aufgaben für das spekulative Interesse; beide zeigen die Wirkungen des vom Geiste erfaßten Gesetzes, die eine an Räumen, Perioden und Massen, hinter denen die Phantasie zurückbleibt, die andere an Bewegungen im engen Raume, welche die Welt der Tongebilde erzeugen, deren Fülle Phantasie und Gemüt nicht zu erschöpfen vermögen.

Die Musikgeschichte, zu welcher die Biographieen der Meister die Handhabe bilden, ist eine wertvolle Ergänzung der litterarischen und ein integrierender Teil der Kulturgeschichte. Die Tondichtung ist ein Gebiet des Geistesschaffens, Gesang und Spiel sind eine Seite des Völkerlebens. Das Tonschöne vergilbt und rostet nicht, neu erzeugt, vermag es auf das Wirksamste die Vergangenheit zur Gegenwart zu machen. Wie die Geschichte der Litteratur, so hat auch die der Musik an den großen Meistern ihre Höhepunkte, an welchen sich das Schaffen orientieren und vertiefen kann. Riehl, der diesen Gesichtspunkt beredt zur Geltung bringt, bemerkt, die Musik habe nur eine Renaissance, aber keine Antike, welche somit durch jene ersetzt werden müsse; allein so gewiß wir die Kunst der Katakomben antik nennen dürfen, können wir auch in der uns wiedergeschenkten Gregorianischen Kirchenmusik die Antike der Musik erblicken. Dank den Bemühungen Guerangers ist uns, wenn auch noch sehr vereinzelte, Gelegenheit gegeben, den Unterschied der dorischen, der phrygischen und der mixolydischen Tonart zu belauschen und so ist uns die Musik des christlichen und vermittelter Weise auch des griechischen Altertums keine bloße historische Merkwürdigkeit mehr. Überraschend sind auf diesem Gebiete Fäden sichtbar geworden, welche uns an die alte Welt knüpfen, deren Verfolgung allerdings Schwierigkeiten bietet, zumal, da die Renaissance sie nicht, wie anderwärts, neu geknüpft, sondern im Gegenteile abgeschnitten hat[1]).

---

[1]) Vgl. P. Ambrosius Kienle, Choralschule. Freiburg 1884.

§. 61.

Wie das Ohr für die Werke der Tonkunst durch Musizieren mehr geschärft wird, als durch bloßes Hören, so wird das Auge in dem Aufmerken auf die Werke der bildenden Kunst durch deren Nachbildung mehr geübt, als durch das Betrachten allein. Die Griechen sahen sich dadurch veranlaßt, die Graphik in die der Bildung dienenden Studien und Übungen einzubeziehen, wozu, wie überliefert ist, der Maler Pamphilos von Sikyon den Anfang machte[1]).

Die Beziehung der Zeichnenkunst auf die Geschmacksbildung verdient noch immer den Vortritt: sie soll der Schlüssel sein zu dem Schönen, welches sich in Form und Farbe auswirkt, gehöre es nun der Natur oder der Kunst an. Das Zeichnen belebt und veredelt einerseits die Naturanschauung und giebt andrerseits eine Vorstellung von der Konzeption und der Komposition der Werke der bildenden Künste. Nicht zufällig ist die Bildung nach dem Schaffen dieser Künste genannt; für die geistigen Gebilde, welche sie herstellt, ist das Gestalten des Stoffes, wie es diese vornehmen, zugleich ein Analogon und ein integrierendes Element. Die Art des Verständnisses, des Genusses, der Vertiefung ist hier eine andere als bei der Poesie und der Musik. Die Erzeugnisse der bildenden Künste sind zwar stumm, aber dafür unabhängig von der Reproduktion durch das Subjekt; sie liegen ruhig, als immer dieselben vor dem sinnlichen und vor dem geistigen Auge, nicht bloß das Gemüt anregend, sondern auch die Erkenntniskraft beschäftigend und dieser ihr objektiver Charakter bildet die Ergänzung des subjektiven der Kunstschöpfungen, welche das Wort und den Ton zum Stoffe haben. Eine Bildung, die zum Subjektivismus neigt, hat besonders Grund, sich hierher zu wenden, um ein Korrektiv zu finden.

---

1) Arist. Pol. VIII, 3. Plin N. H. 35, 10.

Bauten, Statuen, Gemälde und was sonst die bildenden Künste hervorbringen, haben außer der ästhetischen Bedeutung zugleich eine ausgesprochen historische; dem Schaffen einer bestimmten Zeit entsprossen, sind sie Dokumente derselben und rufen sie um so lebhafter dem Geiste zurück, als sie vor den sinnlichen Blick treten. So stehen Kultur- und Kunstgeschichte in dem engsten Verbande: aber auch der Weltgeschichte dient die Kunst zur Illustration, insoweit ihre Werke Denkmäler geschichtlicher Thaten und Ereignisse sind, wie denn die Geschichte für die Kunst, besonders für die Malerei, die Aufgabe stellt, sich an dem für immer Denkwürdigen immer von Neuem zu versuchen. Bei diesem Verkehre von Kunst und Wissenschaft ist die Rolle der Zeichenkunst zwar nur eine bescheidene, aber sie bildet doch eine Vorstufe und giebt die Handhabe für das Verständnis der geistigen Operationen, welche dabei wirken.

Die Bedeutung des Zeichnens für Bildung und Unterricht ist aber eine noch allgemeinere; es ist überall da an der Stelle, wo uns die Form der Dinge etwas zu sagen hat, denn welcher Art dieses auch sei, es wird besser erfaßt und besser gedeutet, wenn der Geist von der nachbildenden Hand unterstützt wird. Die Mathematik bedarf des Zeichnens nicht erst in ihrer Anwendung, sondern schon als Raumlehre. Mit Recht hat Rousseau zurückgerufen, daß die Geometrie zugleich eine Augenkunst sei; es ist in der Ordnung, daß der Betrachtung der Raumverhältnisse eine exakte Darstellung des Räumlichen zu Grunde gelegt und es ist zweckmäßig, daß das Dargestellte vom Lernenden mit Sorgfalt nachgebildet werde. Hier hat die Anschauungslehre als Vorschule der Geographie ihren Schwerpunkt zu suchen, und sie ist so lange eine unfruchtbare Künstelei, als sie in dem theoretischen Elemente bleibt und eine Geometrie ohne geometrische Methode zu sein vorgiebt. — Für die Gegenstände der Natur kann das Zeichnen früh das Auge schärfen; an den typischen Formen, welche die Naturgeschichte feststellt, findet es zugleich elementare und den Schönheitssinn bildende Aufgaben. Der Weltkunde dient die Graphik als Kartenzeichnen, indem sie ihr zugleich die besten Gedächtnishilfen gewährt, der Geschichte durch

Fixierung und Einprägung von Kulturobjekten aller Art. Die Naturlehre bedarf fast durchgängig der Nachbildung der Formen; das ihr dienende Zeichnen macht den Übergang zum technischen, welches Anwendung findet, wo immer die Dinge einer eingreifenderen Umgestaltung nach menschlichen Zwecken zu unterziehen sind.

Auch von aller Anwendung abgesehen besitzt das Zeichnen einen beachtenswerten formalen Bildungswert. Es hat zur Voraussetzung einerseits die möglichst vollendete Vorstellung des wiederzugebenden Gegenstandes und andrerseits die Herrschaft über die Bewegungen, welche die Erzeugung seines Nachbildes vermitteln; der Erfolg hängt ab von der mehr oder weniger durchgeführten Verbindung von Teilvorstellungen und Bewegungsempfindungen, wofür es wieder der fortgesetzten Erneuerung des geistigen Bildes des Gegenstandes und der Empfindlichkeit für die von ihm geübte Kontrolle und Korrektur bedarf — psychische Vermittelungen, die zumal auf den unstäten jugendlichen Sinn eine heilsame, die Zucht der Musik ergänzende Disziplin ausüben.

§. 62.

Wenn der Betrieb der Künste von vornherein eine Beziehung auf die Bildung hat, so entbehrt die Beschäftigung mit dem Handwerk, als im Dienste des praktischen Bedürfnisses stehend, einer solchen und erhält sie erst, wenn in der Handarbeit das Gegenstück und die Ergänzung zur Kopfarbeit, in der technischen Fertigkeit das Komplement zur Gelehrsamkeit gesucht wird. Dieser Gesichtspunkt war den Griechen fremd, da ihnen körperliche Arbeit für unfrei und des Freien unwürdig galt, nicht aber den Römern, welche die Bildungsstudien mit dem Betriebe des von den Vorfahren überkommenen Landbaues für vereinbar hielten. Noch weniger schämt sich der christliche Sinn des Schaffens mit der Hand und in den Regeln der älteren Orden werden den Mönchen ländliche und gewerbliche Arbeiten vorgeschrieben, nicht ohne die Absicht, damit ein Gegengewicht gegen die geistige Beschäftigung einzulegen. Die Gelehrtengeschichte berichtet aus verschiedener Zeit Fälle, daß

Männer der Wissenschaft ein Handwerk erlernten und betrieben. Seitdem Rousseau gefordert, daß sich die Arbeiten des Körpers und des Geistes gegenseitig zur Erholung dienen sollen und daß Landbau und Handwerk als wesentliche Erziehungsmittel zu behandeln seien, kehrt der Gedanke eines Arbeitsunterrichtes in den pädagogischen Unternehmungen, Theorieen, Konfessionen vielfach wieder.

Die Handarbeit soll dem Körper und dem sinnlichen Vermögen ihr Recht geben; sie soll die Gefährdung der Gesundheit durch einseitige, gesteigerte Kopfarbeit verhüten; aber auch der geistigen Gesundheit wird durch die manuelle Fertigkeit gedient. „In den Werkstätten", sagt Karl von Raumer, „lebt eine wortlose praktische Weisheit, von der sich die Schulweisheit Vieler nicht träumen läßt; Künstler und Handwerker üben so manches, was für die Wissenschaft von größter Wichtigkeit ist, aber von den Gelehrten unbeachtet keine Stelle in der Wissenschaft findet." . . . „Durch Lesen lernt man das Thun nicht kennen, auch nicht durch Zusehen, Erklären- und Beschreibenlassen, sondern ganz vorzüglich durch Selbstüben." . . . „Erst sinnig üben, und dann darüber nachdenken; instinktartige Kunst muß aller Kunde vorangehen". . . . . „Es ist kaum zu berechnen, wie viel für die Gelehrten durch die Erlernung eines Handwerkes und überhaupt durch die Erwerbung von Kunstfertigkeiten gewonnen wäre, ja selbst dadurch, daß sie sich nur demütig entschlössen, von Künstlern und Handwerkern zu lernen [1])."

Der Bildungswert eines Handwerks liegt im Wesentlichen darin, daß es eine Reihe, man kann sagen, ein System von Bewegungen, Operationen, Griffen u. s. w., bestimmt teils durch den Zweck der Arbeit, teils durch die Natur des Stoffes, in sich begreift, deren Ablauf der Lernende mit Geduld und Sorgfalt zu veranlassen hat. Mehr oder weniger zeigt das Handwerk eine gewisse Geschlossenheit seiner Operationen; es will ganz ergriffen und auf seinem eigenen Boden, in seiner besonderen Umgebung aufgesucht sein. Soll dem genügt werden, so ist freilich nur eine äußerliche Anfügung des Fertigkeits-

---

[1]) Geschichte der Pädagogik, III^{3}, S. 441 u. 446.

erwerbes an den Unterricht möglich, ein Abwechseln von Kopf- und Handarbeit ohne inneres Verhältnis beider zu einander.

Darin liegt ein Mangel, der sich um so mehr aufdrängt, wenn man darauf achtet, daß der Unterricht selbst mannigfache Antriebe zur Übung der Hand und Aufgaben für das technische Geschick mit sich bringt, also gar nicht auf ein bestimmtes Handwerk hinweist, das jenen Aufgaben nur einseitig entsprechen könnte. Die Nachbildung der Formen mit dem Zeichenstifte wird oft zweckmäßig durch plastische Nachbildungen ergänzt; für die Stereometrie reichen Zeichnungen gar nicht aus, sondern muß der Körper in seinen drei Dimensionen hergestellt werden; in der Himmelskunde haben für den Schüler selbstgefertigte, einfache Apparate besonderen Wert; die Sprache der Landkarte wird um so besser verstanden und in Sachvorstellungen umgesetzt, wenn der Schüler gewisse typische Formen der Elevation selbst ausgeführt hat; die Gegenstände der Naturgeschichte gestatten ebenfalls noch andere Nachbildungen als die zeichnende und schon in ihrer Behandlung zum Zwecke der Aufbewahrung u. s. w. liegt ein technisches Element; die Naturlehre wird durch Herstellung primitiver Apparate mehr unterstützt, als durch Demonstration vervollkommneter. Ein anstelliger Sinn und eine geschickte Hand können dem Unterrichte eine Menge Lehrmittel zuführen, die ihn um so mehr fördern, als sie aus ihm selbst herauswachsen. Schließlich ist jede Art von Fertigkeitserwerb für die Bildung von gewissem Werte, wie es jede Art von Kenntniserwerb ist und wenn innerhalb der richtigen Grenzen die Polymathie ihre Berechtigung hat, so gilt das Gleiche von einer Polytechnie, die sich allerdings noch mehr hüten muß, an den homerischen Margites zu erinnern, von dem es heißt: „Viele Gewerbe verstand er, doch schlecht verstand er sie alle.“

So wiederholen sich hier, auf diesem untergeordneten Gebiete, die großen Gegensätze der Bildung: vertiefende Beschränkung und Vielseitigkeit, Geschlossenheit und Ausgreifen nach verschiedenen Richtungen[1]).

[1]) Vgl. oben §. 39, S. 45.

Man hat die Aufgabe, die manuellen Fertigkeiten in den Unterricht einzuführen, von verschiedenen Seiten her in Angriff genommen. An den Mädchenschulen wird Unterricht in den weiblichen Handarbeiten erteilt, aber ohne Verbindung mit dem sonstigen Unterrichte. An den Volksschulen sind weitgreifende Versuche mit der Einführung eines Arbeitsunterrichtes gemacht worden; zur Beurteilung der Erfolge müssen sich Pädagogen und Nationalökonomen zusammenthun. Wenn dieser Unterricht die Pestalozzische Idee eines ABC der Fertigkeiten im unmittelbaren Dienste des praktischen Bedürfnisses zu verwirklichen unternimmt, so hat Fröbel sie in seinem Kindergarten von einem höheren Gesichtspunkte fortgebildet. Die Fröbelschen Beschäftigungen entsprechen zum Teil sehr wohl der Aufgabe, Hand und Auge, Formensinn und Geschmack zugleich zu bilden; allein das Gute ist mit Minderwertigem gemischt und ein falsches Streben nach Systematik beeinträchtigt die Anwendung, so daß manche treffliche Anfänge nicht über die Spielerei hinauskommen; auf eine Verbindung mit dem Unterrichte wird ebenfalls nicht Bedacht genommen. Auf Letzteres legen die Versuche, welche von der Herbartschen Schule ausgingen, das Hauptgewicht. Herbart schätzt die Technik, weil sie „sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke liefert"; jeder Mensch solle seine Hände brauchen lernen, weil „die Hand ihren Ehrenplatz neben der Sprache hat, um den Menschen über die Tierheit zu erheben" [1]. Die Schulwerkstatt, wie sie Ernst Barth mit Glück ins Leben gerufen hat, empfängt ihre Aufgaben von dem gesamten Unterrichte, am nächsten aber stehen die technischen Beschäftigungen mit dem Zeichnen und der Naturkunde in Verbindung; für die Übungen gilt die Handwerkstechnik als Richtschnur. Sollten sich in dieser Richtung Traditionen der Unterweisung ausbilden, so würden sich damit am ehesten die beiden Seiten des Bildungswertes der Technik vereinigen lassen.

---

[1] Umriß pädag. Vorl. §. 259, Pädag. Schr. Bd. II. S. 628.

§. 63.

Gleich der Technik dient die **Gymnastik** dazu, den Körper zu kräftigen und damit ein Gegengewicht gegen einseitige Geistesthätigkeit einzulegen, allein jene ist dieser in einem Punkte überlegen, indem sich bei ihr die aufgewandte Kraft zur Arbeit gestaltet und in einem Werke sammelt und gleichsam verdichtet, während der Gymnastik die Beziehung auf ein Objekt fehlt. In diesem Betracht sind Schraubstock und Amboß erziehender als Barren und Reck.

In anderer Hinsicht aber ergänzen die gymnastischen Fertigkeiten die technischen. Sie kommen dem Bedürfnisse der Jugend mehr entgegen als diese; sie machen weniger Ansprüche an die Geduld und Ausdauer und gewähren darum mehr Erholung und Erfrischung; sie können den Körper vielseitiger durcharbeiten, als die Handfertigkeiten, und gewinnen dadurch einen ästhetischen Wert, der die Griechen bestimmte, die gymnastische Kunst der musischen an die Seite zu stellen. Doch hängt dieser veredelnde Einfluß auf die Persönlichkeit von der Art des Betriebes ab und erhitzte Turnerei ist weit entfernt, anmutige Gewandtheit zu geben. Der praktische Beziehungspunkt der Gymnastik ist die Waffenfähigkeit, welcher sie vorzuarbeiten vermag. Daß sie dabei mehr als ein leibliches Können zu erzeugen vermag, haben wieder die Griechen erkannt; Platon lehrt, daß die gymnastische Kunst, indem sie gegenüber dem Zuge zum Forschen und Wissen —, dem φιλόσοφον, — welcher einseitig verfolgt „die Kraft aus den Gliedern schmelzen würde“, das Temperament und den persönlichen Mut — das θυμοειδές — pflege und entwickle[1]). — Indem die Gymnastik zu gemeinsamem Betriebe geeignet ist, läßt sie sich zur Schule des Gemeinsinnes machen; wie der Turnplatz zur Stätte des patriotischen Geistes erhoben werden konnte, dafür bietet die Geschichte der Freiheitskriege ein schönes Beispiel.

---

[1]) Plat. Rep. III, p. 410.

So alt die Gymnastik ist, so fehlen uns doch Traditionen für ihren Schulbetrieb. Seit Hieronymus Mercurialis die antike Gymnastik im Zusammenhange dargestellt und empfohlen, haben die Gesichtspunkte bei ihrer pädagogischen Verwendung mehrfach gewechselt. Die Philanthropinisten legten das Hauptgewicht auf die Kräftigung des Körpers und die Ergänzung der Kopfarbeit, Jahn und seine Anhänger auf das national-patriotische Moment, welches, mit dem militärischen zusammenhängend, später gegen dieses zurücktrat. Daneben suchten die Orthopädie, das hygienische Turnen und die streng systematische Gymnastik ihre eigenen Wege. Das Schulturnen nahm von allen diesen Richtungen an, nicht ohne in unnütze Experimente und in Mißgriffe zu verfallen, von denen wohl die Erfindung eines Mädchenturnens der abgeschmackteste ist. Auch arge Überschätzungen machten sich geltend; die Vertreter der muscular education, einer Frucht des englischen Utilitarismus, sehen in der körperlichen Bildung den Fußpunkt einer ganzen Erziehungsreform.

Nicht in dieser, wohl aber in einer anderen Beziehung können wir für die Gestaltung des Turnunterrichtes von den Engländern lernen, da bei ihnen die Gymnastik Traditionen und Popularität bewahrt hat. Ihre gymnastischen Spiele sind mehr wert als ein noch so fein ausgeklügelter Kursus des Schulturnens; in ihnen sind Bewegungen und Kraftbethätigungen zu verständlichen und ansprechenden Aufgaben verknüpft; das Kommando ist durch die Spielregel ersetzt, welche Kraft und Lust diszipliniert, ohne sie zu verkürzen; statt des Lehrers walten die geübteren Mitspieler; der traditionelle Charakter solcher Spiele läßt sie als ein Gut auffassen, zu dessen Bewahrung die Jugend sich berufen fühlt und wirklich ist hier ein Stück Volkstum in ihre Hand gelegt.

Vierter Abschnitt.

Die Bildungsarbeit.

I.

Die Organisation des Bildungsinhaltes.

§. 64.

Die intellektuellen Güter, welche den Inhalt der Bildung ausmachen, sind, ähnlich den materiellen Gütern, Gegenstand des Verlangens, Suchens, Erwerbens einerseits und des Darbietens, Vermittelns, Übertragens andrerseits. Diese geistige Güterbewegung läßt sich in doppelter Weise betrachten: entweder im ganzen, mit Rücksicht auf die sozialen Faktoren, welche sie mitbestimmen, und auf die Institutionen, in denen sie sich Körper giebt, oder im Einzelnen mit Rücksicht auf das Individuum, welches an jenen Gütern Anteil sucht und damit Bildung erwirbt. Indem wir, unserem Plane (Bd. I, S. 96 f.) entsprechend, die soziale Ansicht der Sache dem Abschnitte über das Bildungswesen vorbehalten, fassen wir hier den Erwerb der Bildung durch das Individuum unter der Mitarbeit anderer Individuen ins Auge.

Wir verstehen unter *Bildungserwerb* jeden geistigen Erwerb, welcher mit der Bildung in näherer oder entfernterer Beziehung steht. Ein solcher Erwerb kann entweder ein geistiger Inhalt oder eine psychische Bestimmtheit sein. Der Begriff des inhaltlichen Bildungserwerbes kann als gleichbedeutend mit dem des *Lernens* angesehen werden. Zwar decken sich beide Begriffe nicht vollständig, indem das Lernen auch von anderen als Bildungs-

zwecken bestimmt wird; damit ist aber nicht ausgeschlossen, daß es in seinen Wirkungen eine, wenn auch noch so entfernte Beziehung zur Bildung gewinne. Der Erwerb psychischer Bestimmtheiten läßt sich von dem inhaltlichen Bildungserwerbe in der Betrachtung nicht trennen, denn wenn solche Bestimmtheiten überhaupt erworbene oder durch Erwerbung mitbedingte sind — im Gegensatze zu solchen, wie sie Geschlecht, Alter u. s. w. mit sich bringen —, so stehen sie immer mit einem inhaltlichen Erwerbe in Verbindung. Somit ist das Lernen diejenige Thätigkeit, auf welche der ganze Bildungserwerb unmittelbar oder mittelbar zurückgeht.

Aller Bildungserwerb geht von einem Inhalte aus, aber der Geist kann zu demselben eine verschiedene Stellung nehmen. Ein unmittelbares Ergreifen des geistigen Inhaltes findet statt beim Erwerbe von Kenntnissen, bei der Gewinnung von Wissen; wird dagegen eine Fertigkeit, ein Können erworben, so sind gewisse Thätigkeiten das nächste Objekt des Aneignens, allein diese gehen beim menschlichen Können immer auf einen geistigen Inhalt zurück, der so das entferntere Objekt bildet. Bei Fertigkeiten, wie Sprechen, Reden, Schreiben, Rechnen, Singen, Zeichnen, liegt jener Inhalt so nahe, daß sich hier der Erwerb der Fertigkeit mit der Gewinnung von Kenntnissen verbindet; bei vorwiegend körperlicher Fertigkeit ist es aber doch auch ein Zweck, ein Gedanke, welcher die Bewegungen bestimmt und gruppiert, also ein geistiger Inhalt, durch dessen Mitaneignung sich das Lernen von der Dressur unterscheidet.

Kenntnisse und Fertigkeiten stimmen darin überein, daß sie den direkten Gegenstand des Lernens ausmachen; an andere Momente der Bildung dagegen reicht dasselbe nicht direkt heran, sondern es entbindet nur Funktionen, welche jene Momente hervorbringen. So werden Erkenntnisse, Einsicht, Weltanschauung, Geschmack, Takt, Gesinnung u. s. w. nicht gelernt, wohl aber mittels des Lernens vorbereitet.

Ein weiterer wichtiger Unterschied ist damit gegeben, daß das Lernen sich an seinen Inhalt mit geringerer oder größerer Strenge

bindet. Es giebt einen Bildungserwerb durch Anschauung, Beobachtung, Erfahrung, vermittelt durch Gespräch und Lektüre, begründet auf Lebensgemeinschaft, Umgang, Verkehr, welcher das eigentliche Lernen einleitet, begleitet, fortführt, ergänzt. Wir können ihn den freien Bildungserwerb nennen, nicht in dem Sinne von Freiwilligkeit — denn auch die auf Bildungserwerb gerichtete Arbeit kann und soll freiwillig sein —, vielmehr in dem Sinne der freien Stellung des Subjektes zu dem Inhalte, von welchem es nur gewisse Momente assimiliert, während die Bildungsarbeit sich an ihren Inhalt bindet, um ihn nach Möglichkeit vollständig und gründlich zu bewältigen. Obwohl sie den Bildungserwerb nicht allein vermittelt, kann doch die Untersuchung des ganzen Gebietes nach ihr den Namen führen, da sie doch immer den festen Kern aller einschlägigen Bethätigungen bildet.

Der Bildungserwerb wird vom Individuum selbstthätig, aber nicht ohne Mitwirkung Anderer vollzogen. Beim eigenen Anschauen, Beobachten, Erfahren, liegt diese nicht sichtlich vor, fehlt aber darum doch nicht, denn bei diesen Thätigkeiten ist die Einwirkung Anderer doch immer mitbestimmend, und durch eine solche gelangt das Individuum allererst an die Schwelle des selbeigenen Thuns. Beim freien Bildungserwerb ist die Mitwirkung Anderer vorwiegend eine unbeabsichtigte, vielfach sogar eine unbewußte. Bei der Bildungsarbeit ist sie am meisten durchgreifend und eindringend. Sie kann hier eine persönliche sein, wie die des Lehrenden, aber auch eine unpersönliche, wie die des Schriftstellers, dessen Werk dem Studium zu Grunde gelegt wird, oder des Organisators der Schule. In den Umkreis dieser Vermittelungen fällt nun der Begriff des Lehrens, nach welchem unser ganzes Untersuchungsgebiet den Namen erhalten hat.

Sucht man nach einer Definition des Lehrens, welche die beste Handhabe zur Vergleichung dieser Thätigkeit mit verwandten gewährt, so erscheint diejenige als die geeignetste, welche von dem Merkmale des Darstellens ausgeht: Lehren ist die Darstellung eines geistigen Inhaltes zum Zwecke der Aneignung desselben durch

Andere. Das Darstellen hat der Lehrende gemeinsam mit dem Dichter, dem Schriftsteller, dem Redner. Aber der Dichter stellt dar, um zu erheben, zu erfreuen, zu unterhalten u. s. w., geht also zunächst auf gewisse Wirkungen im Subjekte aus; beabsichtigt er aber auch, daß der dargestellte Inhalt angeeignet werde, so lehrt er zugleich; Analoges gilt von aller schriftstellerischen Thätigkeit. Der Redner will durch seine Darstellung gewinnen, bestimmen, Willensakte veranlassen; auch ihm ist der Stoff zunächst Mittel, betrachtet er aber denselben zugleich als einen zur Aneignung darzubietenden Inhalt, so ist er ein lehrhafter Redner, wie dies z. B. vom Prediger gilt. Bei dem Lehrenden steht der Inhalt und das Bestreben, denselben andern zu eigen zu geben, in erster Linie; daß damit auch Bestimmtheiten des Subjektes hervorgerufen werden, ist damit nicht ausgeschlossen, aber ein weiter zurückliegender Erfolg.

Einer genaueren Betrachtung erscheint jedoch diese Definition nicht ganz entsprechend, weil sie zu eng ist und zwar dies in doppelter Beziehung. Es sind dabei einmal die Fertigkeiten, die doch einen Gegenstand des Lehrens bilden, nicht einbegriffen, weil bei ihnen zwar ein geistiger Inhalt in Betracht kommt, aber nicht dargestellt wird; zum anderen sind gewisse Formen des Lehrens nicht einbegriffen, bei denen der Inhalt ebenfalls nicht dargestellt, sondern so damit operiert wird, daß der Hörende ihn selbst ergreift oder findet (Heuristisches Verfahren). In beiden Fällen liegt nur die Vermittelung des Aneignens eines Inhaltes vor, und diese muß dahin näher bestimmt werden, daß sie nicht durch Dazwischentreten anderer Glieder stattfindet, sondern eine direkte ist. Danach müssen wir also sagen: *Jemand lehren heißt ihm die Aneignung eines geistigen Inhaltes direkt vermitteln.* Dieses Vermitteln geschieht bei Wissensinhalten gemeinhin durch Darstellung, bei dem heuristischen Verfahren durch zweckentsprechendes Operieren, bei den Fertigkeiten durch Veranlassung von Thätigkeiten, welche in einem Inhalte Ziel und Maß haben.

Lehren ist Lernenmachen; aber es giebt ein Lernen ohne Lehrer, welcher Art das Studium ist, das Lernen aus Büchern; aber es

giebt auch ein Lernen ohne Lehre; derart ist, was wir als freien Bildungserwerb bezeichneten. Aber auch nicht jedes Lehren hat ein Lernen zum Erfolge, vielmehr bedarf es dazu des Willens, das von dem Lehrenden Dargebotene sich anzueignen. Wenn mit dem Lehren die Obsorge verbunden ist, daß ihm der Wille zu lernen entspreche, so nennen wir es Unterrichten. Im Unterrichte ist die lehrende Thätigkeit gesteigert, verdichtet; zu dem Darstellen kommen das Einprägen, Einüben, Abfragen, Verbessern und verwandte Operationen hinzu; zudem schließt der Unterricht ein Element der Zucht in sich, indem der Unterrichtende anordnet, aufgiebt, kontrolliert u. s. w. — Die Universität ist die Stätte der Lehre, die Schule die des Unterrichts. Der Dozent hat seine Wissenschaft zu lehren wohl mit Rücksicht auf seine Zuhörer, aber ohne Verantwortung für deren Fortschritte. Die Aufgabe des Schulmannes geht über das Lehren hinaus, wenngleich ihm der Sprachgebrauch den Namen des Lehrers giebt; er hat zugleich für die Aneignung des Lehrstoffes durch die Schüler zu sorgen und die dazu dienenden Mittel anzuwenden; unterläßt er dies, so sagt man tadelnd, er doziere bloß; heißt es dagegen, er schulmeistere, so trifft der Vorwurf nur die Art der Anwendung der Mittel. Der Lehrende macht einen Inhalt des Wissens oder Könnens zugänglich; der Unterrichtende arbeitet denselben in die Köpfe der Schüler hinein. In dem Sprachgebrauche, nach welchem man etwas lehrt, aber in etwas unterrichtet, kann man den Hinweis darauf erblicken, daß der Unterricht sich mitten in den Gegenstand hineinstellt, während das Lehren ihn nur übermittelt. Es giebt eine Kunst zu lehren, der Unterricht hat außerdem eine Technik, und der Unterrichtende soll sich auf beide verstehen. Es giebt eine Gabe zu lehren, ein donum didacticum; das Talent zu unterrichten deckt sich damit nicht ganz, es liegt in ihm etwas von dem, was man scherzend den Schulmeistertrieb genannt hat.

Der Lehrende hat den Inhalt, welchen er darstellt, der Unterrichtende die Materie, mit welcher er arbeitet, zum Zwecke der Aneignung durch die Lernenden zu gestalten; dabei liegt ihm aber

nicht ein roher Stoff, sondern ein mehr oder weniger geformter Inhalt vor. Die Wissenschaft oder die Kunst, der jener Inhalt angehört, und die Tradition des Lehrbetriebes, haben demselben schon eine bestimmte Form gegeben, welche ihn als die Abfolge eines Lehrganges oder als ein Lehrbuch oder als ein Lehrmittel anderer Art erscheinen läßt. Wir nennen diese Gestaltung des Lehrstoffes, welche dessen Verarbeitung durch den Lehrenden vorausgeht, die didaktische Formgebung und unterscheiden sie von dem Lehrverfahren, als der von dem Lehrenden oder Unterrichtenden ausgehenden gestaltenden Thätigkeit.

Der Gegenstand dieser Formgebung sind die einzelnen Lehrgegenstände oder Bildungsdisziplinen. Die Wege der didaktischen Formgebung gehen also, da ihre Stoffe verschieden sind, zunächst auseinander; aber die Bildungsdisziplinen machen erst in ihrer Verbindung den Inhalt der Bildung aus und diese Verbindung ist Gegenstand einer Gestaltung höherer Ordnung, deren Ergebnis bei Durchführung der Betrachtung bis zur Anwendung auf gegebene Verhältnisse, der Lehrplan, das Studiensystem, der Bildungsgang ist. Um den organischen Charakter, den diese Gestaltung haben soll, auszudrücken, bezeichnen wir sie als die Organisation des Bildungsinhaltes.

Didaktische Formgebung und Organisation des Bildungsinhaltes sind nun ebenfalls Vermittelungen des Bildungserwerbes, aber weiter zurückliegende als Lehre und Unterricht; die letzteren sind direkte Vermittelungen, jene dagegen indirekte. — Für die drei Stufen der didaktischen Vermittelung: Technik, Formgebung, Organisation, oder mit anderer Bezeichnung: Lehrverfahren, Lehrgang, Lehrplan, ist die verschiedene Stellung bezeichnend, welche sie zu dem Objekte und Subjekte (vgl. oben §. 40, S. 57) einnehmen. Bei der ersten Stufe ist die Aufmerksamkeit zumeist dem Objekte zugewandt; für den Lehrenden gilt in erster Linie die materielle Maxime „Lehre so, daß das Gegebene gelernt werde“; für denjenigen, welcher einen Lehrgegenstand im ganzen gestaltet, ist dessen Bildungsgehalt das Hauptaugenmerk und er hat

denselben so viel als möglich zur Geltung zu bringen; endlich für denjenigen, welcher den ganzen Unterricht organisiert, ist die formale Maxime vor allem maßgebend, welche fordert, daß alles Einzelne in dem Gesamtwachstum seine rechte Stelle einnehme und in der Förderung der ganzen geistigen Kraft seinen Beziehungspunkt suche, der seinerseits auf den sittlichen als den endgültigen hinweist. —

Für die Darstellung der Bildungsarbeit lassen sich zwei Wege einschlagen. Man kann entweder von dem Bildungserwerbe ausgehen, wie ihn das Individuum vollzieht, also vom Lernen und von da fortschreiten zu der Mitarbeit Anderer, also zum Lehren und zu den indirekten Vermittelungen; oder aber man kann von diesen Vermittelungen ausgehen, und zwar am zweckmäßigsten von der weitgreifendsten Vermittelung, also von der Organisation des Bildungsinhaltes, woran sich die Erörterung der didaktischen Formgebung und dann jene der didaktischen Technik anschließt, wobei zu zeigen ist, wie jede dieser Vermittelungen der individuellen Bildungsarbeit entgegenkommt.

Der erstere Weg hat den Umstand für sich, daß psychologisch angesehen, das Lernen die Voraussetzung des Lehrens bildet und somit die Bedingungen, unter denen das Lernen erfolgt, Normen für Lehre und Unterricht abgeben. Der zweite Weg hat dagegen den Vorteil, von vornherein das ganze Gebiet übersehen zu lassen; dies ist aber von besonderer Bedeutung, weil beim Unterrichte wie bei der Unterrichtslehre die Tendenz zu spezialisieren vorwiegt. Darum muß hier besonders das Wort des Aristoteles beherzigt werden: „Der Natur der Sache nach muß, was für einen einzelnen Teil geschehen soll, nach dem bestimmt werden, was für das Ganze zu geschehen hat[1].“ Wir schlagen daher den zweiten Weg ein, auf welchen zugleich der Zusammenhang unserer Darstellung hinweist, indem sich die Betrachtung der Organisation des Bildungsinhaltes unmittelbar an die im vorangegangenen Abschnitte gewonnene Übersicht desselben anschließt.

---

[1]) Arist. Pol. VIII, 1. *ἡ ἐπιμέλεια πέφυκεν ἑκάστου μορίου βλέπειν πρὸς τὴν τοῦ ὅλου ἐπιμέλειαν.*

§. 65.

„Unser Grundsatz ist, daß die Jugend, die wir bilden wollen, nichts zu lernen unternehme, was nicht zielgemäß ist und nicht dahin ausläuft, wohin alles gerichtet sein muß [1].“ Als das eine Ziel, welches Platon damit aller Bildung vorzeichnet, bestimmt er aber das höchste Gute, welches zugleich das höchste Gut und der Höchste und Gute ist [2]. Den Weg dazu erblickt er in einer ansteigenden Reihe von Bildungsmitteln, deren erstes Glied die musische Kunst ist, welche innerhalb der sinnlichen Welt die edlen Regungen des Gemütes wecken soll; das zweite Glied bildet die Mathematik, welche im Sinnlichen den Gedanken aufzuweisen hat, und das dritte die Dialektik, welche den Gedanken in seinem eigenen Reiche aufsuchen soll [3]. Von ihr aus soll, was vorher vereinzelt dargeboten wurde, in seiner Verbindung überblickt werden, wodurch die gegenseitige Verwandtschaft der Erkenntnisinhalte zum Verständnis kommt [4].

Damit sind alle Momente bezeichnet, welche für die Organisation des Bildungsinhaltes in Betracht kommen: der sittlich-religiöse Endzweck, die psychologische Stufenfolge des Unterrichtes und die Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe. Wir wollen unsere Erörterungen an die platonischen Aufstellungen anschließen, welche durch ihren Zusammenhang mit einer erhabenen Weltanschauung hohen Wert und durch ihre Einwirkung auf das antike und christliche Bildungswesen eine nicht geringe geschichtliche Bedeutung besitzen [5].

Wenn Platon den sittlichen Zweck der Bildung nachdrücklich betont und durchgängig geltend macht, so schließt sich ihm unter den neueren Denkern Herbart am meisten an, der in seiner denkwürdigen Jugendschrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft

---

[1]) Plat. Rep. VII, p. 530. — [2]) Ibid. VII, p. 509. — [3]) Ibid. p. 522, §. 9. — [4]) Ibid. p. 537. — [5]) Vgl. Bd. I, §. 9, S. 158 f.; §. 16. S. 218 f.; §. 19. S. 261 f.

der Erziehung"[1]) die Sittlichkeit als den ganzen Zweck der Erziehung hinstellt und den Unterricht dazu beruft, ein Weltbild zu zeichnen, aus welchem die Grundverhältnisse des Schönen und Guten allenthalben den Geist ansprechen, so daß die durch sie wachgerufenen Urteile eine Macht in der Seele werden, stark genug, um dem Egoismus das Steuer zu entwinden. Als Ausgangspunkt wählt Herbart die Familie als „das Schönste und Würdigste im Sichtbaren", um von da aufwärts und abwärts fortzuschreiten, wobei „sich nach jener Seite das übersinnliche Reich öffnen muß". Aufwärts giebt es nur einen Schritt, zu Gott, „dem reellen Zentrum aller praktischen Ideen"; „er fülle den Hintergrund der Erinnerung, bei ihm lange alle Besinnung zuletzt an, um in der Feier des Glaubens zu ruhen". Abwärts öffnet sich eine unendliche Weite und Tiefe, aber es treten zwei Reihen hervor, welche der Unterricht jenem höchsten Punkte entgegenzuführen hat: Erkenntnis und Teilnahme. Für die Teilnahme liegt, wie Herbart weiter erörtert, der Anfangspunkt im Altertum, wo durch die homerischen Gedichte ein lichter Punkt für die gesamte Nachwelt fixiert worden ist. Am Faden der Geschichte tritt eine Menge von Charakteren herein, jeder womöglich durch seine ersten klassischen Beschreiber beleuchtet. Den Stoff, über welchen die alten Dichter und Historiker geboten, haben moralische und Religionsvorträge verarbeiten zu helfen, wobei sich die sittlichen Unterscheidungen fortdauernd schärfen. Auf Seiten der Erkenntnis tritt dem gegenüber in steigender Deutlichkeit der Begriff der Natur hervor, deren Gesetzmäßigkeit die strenge Disziplin der Mathematik verstehen lehrt.

Wir können uns den Herbartschen Ausgangspunkt und die Teilung der Wege bei demselben wohl aneignen, aber wir erblicken noch einen dritten Weg, zwischen jenen beiden gelegen, zu dem man, von der Familie geradeausschreitend, gelangt: wir erweitern das Haus zur Heimat, zum Volke, zum Vaterlande und gewinnen dadurch eine Reihe sozialer Verbände und sittlicher Güter,

[1]) Pädagogische Schriften, Bd. I, S. 271 f.

welche der Bildungsarbeit ebensowohl Zielpunkte gewähren, als Quellen für ihren Stoff eröffnen. Das Gebiet, das sich aufwärts eröffnet, benennen wir mit dem konkreten Namen des Christentums, welcher mehr als abstrakte und abgeblaßte Bezeichnungen verbürgt, daß uns von der Fülle von idealen Momenten und Gütern, die hier vorliegt, nichts entgehe. In dem abwärts liegenden Gebiete fügen wir zu dem Momente der Erkenntnis das der Gestaltung hinzu und ziehen damit neben der Wissenschaft die Kunst heran; zu dem Momente der Teilnahme aber lassen wir das der Hingebung treten[1]); zugleich lehnen wir eine, wenn auch mittelbare Beziehung der Bildung auf den Beruf, die gesellschaftliche Funktion des Menschen, nicht ab[2]). Dadurch gewinnen wir den Vorteil, dem zu gestaltenden Bildungsinhalt außer dem engsten der sittlichen Verbände, der Familie, zugleich die weiteren des Gemeinwesens, der Gesellschaft, der Kirche, zu Beziehungspunkten zu geben und das Verhältnis zur Geltung zu bringen, daß die Herausbildung des sittlichen Bewußtseins mit der Hineinbildung in die sittliche Welt Hand in Hand geht. Wenn Herbart Erkenntnis und Teilnahme als zwei parallele Reihen auffaßt, so möchten wir die Begriffe: Hingebung, Teilnahme, Erkenntnis nebst Gestaltung lieber als Zonen oder Ringe denken, welche sich wachsend um einen Mittelpunkt legen.

Dieser Mittelpunkt ist der sittlich-religiöse Zweck, der ihn zunächst umschließende Ring das Gebiet des Bildungsinhaltes, welches das Gemüt bis zur Hingebung erwärmen kann und soll; derart sind aber die Religion einerseits und die heimatlich-vaterländischen Stoffe andrerseits; wir können mit O. Frick beide als auf die Heimat bezogen ansehen, jene auf die ewige Heimat des Gottesreiches, diese auf die natürliche und geschichtliche Heimat[3]). Die Heimat aber ist mehr als Gegenstand des Interesses und der Teilnahme, sie ist ein Gut, dem sich das Verlangen zuwendet,

---

[1]) Siehe oben §. 41, S. 68. — [2]) Oben §. 37 u. §. 39, S. 49. — [3]) O. Frick, die Möglichkeit der höheren Einheitsschule, 1887, S. 16, in den Schriften des deutschen Einheitsschulvereines I. Vgl. Lehrproben und Lehrgänge, Heft 12, S. 1 f.

die Stelle, in welche sich die Wurzeln des sittlichen Bewußtseins unmittelbar einsenken. Um diesen engeren Bezirk oder Ring legt sich der weitere herum, welcher sich aus den Bildungsinhalten zusammengesetzt, die dem Geiste ideale Momente zuzuführen und zugleich in dem Gemüte die Teilnahme zu pflanzen vermögen; und um diesen wieder der äußerste, welcher jene Lehrgebiete umfaßt, deren Ertrag zunächst dem Wissen und Können zu gute kommt und das Gemüt nur vermittelter Weise erreicht. —

Aus diesem abgestuften Verhältnisse des Bildungsinhaltes zu dem obersten Zwecke der Bildung ergiebt sich für die Gestaltung desselben eine Reihe von Folgerungen, denen unter allen die Organisation des Bildungsinhaltes betreffenden Vorschriften der erste Rang zukommt.

Der Religionsunterricht hat eine zentrale Stellung; der Weltanschauung, welche er begründet, sollen sich die anderen Lehrfächer konformieren; seine Lehren und Impulse sollen in ihnen Widerhall und Bestätigung finden. In diesem Sinne ist die Religionslehre nicht ein Lehrzweig neben andern, sondern ein Stamm, der alle Zweige trägt. Der christliche Lehrinhalt hat auch darin etwas Universales, daß er die Verknüpfung mit verschiedenen Wissensstoffen nicht bloß verträgt, sondern auch verlangt und sich dieselben zu assimilieren weiß. Im Unterrichte gestaltet sich dieser Inhalt vierfach: als Erklärung der Aussprüche der Heiligen Schrift als biblische und Kirchengeschichte, als systematische Darlegung der Glaubens- und Sittenlehre und als Lehre vom Kultus. Damit sind aber ebensoviele Beziehungen zu anderen Gebieten gegeben und zwar zur Sprachkunde, zur Geschichte, zur Philosophie und zur Dicht- und Tonkunst. Im christlichen Altertume war der Antrieb, die Religionslehre nach diesen Seiten hin gleichsam durch Außenbauten zu erweitern, so stark, daß sich die Theologie, die antike Grammatik, Rhetorik und Dialektik angliederte und die Geschichtschreibung dienstbar machte, während sich der Kultus die vorgefundenen Dichtungsformen und Sangesweisen assimilierte [1]). Damals

---

[1]) Vergl. Bd. I, §. 16, S. 217 f.

war das Christentum darauf angewiesen, sich einen ganzen Bildungsinhalt zu erzeugen, heute ist die Aufgabe die, daß es einen vorhandenen, ihm mehr oder weniger indifferenten Inhalt mit dem eigenen Ideeenkreise in Kontakt setze. Zu dem klassischen Altertume hat es eine innere Beziehung, da ihm die Sprache der Römer und die Weisheit der Griechen mehr sind als Außenwerke; der Unterricht thut nur zu wenig, um diese Beziehungen zur Geltung zu bringen. Eine Zusammenstellung christlicher und antiker Aussprüche, welche geeignet sind, einesteils die Übereinstimmung, anderenteils die Unterschiede der beiden Grundanschauungen zum Verständnis zu bringen, sollte den Anhang jedes Religionslehrbuches bilden[1]). Zu zusammenhängenderen Besprechungen giebt die Erklärung platonischer und ciceronischer Dialoge und sophokleischer Stücke Anlaß; aber erst ein philosophischer Unterricht, am besten an Aristoteles angeschlossen, gäbe den rechten Abschluß für dieselben (oben §. 54, S. 142).

Die Nationallitteraturen der modernen Völker haben eine Periode, in welcher sich das christliche und das nationale Wesen innerlich und harmonisch durchdringen, und die Schöpfungen derselben bilden das Bindeglied zwischen den beiden Elementen unserer innersten Zone. Dieser Art ist die Poesie des Mittelalters, der Zeit, da der Dichter manches Buch zur Hand nahm, „ob er darinnen etwas fände, das man gerne lesen möchte und Gottes Ehre daraus vernehmen" und dieses niederschrieb, „damit, wer nach seinem Tode es sagen höre oder lese, des Schreibers gedenke und Frieden wünsche seiner Seele"[2]). Das in dieser Poesie liegende, noch die späten Nachkommen ergreifende Volkstum macht sie zu einem der wirksamsten, allen Lebensaltern zugänglichen Bildungsmittel. „Die Naturpoesie", sagt Jakob Grimm mit Bezug auf die Volksdichtung, „ist ein lebendiges Buch,

---

[1]). R. Schneider's „Christliche Klänge aus den griechischen und römischen Klassikern" 1865 ist dankenswert, aber unzweckmäßig angeordnet und ohne Sichtung des Materials ausgeführt; andere Versuche, den λόγος σπερματικός zusammenzufassen, sind noch weniger glücklich. — [2]) Hartmann, Der arme Heinrich. Eingang.

wahrer Geschichte voll, das man auf jedem Blatt mag anfangen zu lesen und zu verstehen, nimmer aber auslieſt, noch durchversteht.“ Sie bietet der früheren Jugend das Kinderlied, den Kinderspruch, das Märchen; den folgenden Jahren die Sage, die volkstümliche Legende, die Erzählung aus der Vorzeit; der reiferen Jugend die Heldenbücher und echten Rittergeschichten, dem erwachenden litterargeschichtlichen Interesse die Sagenkreise und die von ihnen bedingten Gruppen von Dichtungen; am Volksliede und am Sprichworte können sich alle Altersstufen erfreuen und bilden. Der Unterricht in der heimischen Poesie muß seine breite Basis haben in der eigentlichen Volksdichtung, in Schöpfungen der neueren Dichtungen, welche im Tone jener gehalten sind und in Bearbeitungen von Werken des Mittelalters; in die neuere Kunstdichtung, welche auf dem Altertum fußt, hat er erst einzutreten, wenn die Lektüre der alten Autoren schon im Zuge ist; das Verfolgen jener führt aber wieder auf das Mittelalter zurück, dessen litterarische Wiederentdeckung sich zeitlich an den ausgehenden Klassizismus anschließt.

Die nationale Dichtung und die mit ihr verwachsene Muttersprache sind diejenigen Güter des Volkstumes, die in das Gebiet des Unterrichtes fallen; die übrigen, Traditionen und Sitten, werden im Leben und durch das Leben übertragen. Das Leben ist auch das eigentliche Vehikel für den Vaterlands- und Heimatssinn; Erlebnisse und lebendige Tradition kann hier der Unterricht nicht ersetzen; was er zu ihrer Verstärkung und Ergänzung thun kann, gehört mit in seine innerste Zone, in welche in dieser Hinsicht Geschichte, Weltkunde und selbst Naturkunde hineinreichen.

In der mittleren Zone findet das philologische Lehrgut im weiteren Umfange seine Stelle; zum Christentum und Volkstum tritt das Altertum, mit beiden innerlich verbunden, allem auf das Moderne zu richtenden Studium den Boden bereitend. An die Werke der Sprachkunst stößt von der einen Seite die Tonkunst, von der anderen die Geschichte an, mit welcher wieder die Weltkunde zusammenhängt; in der Herausarbeitung,

Deutung und Zusammenfassung der idealen Momente des ganzen Gebietes findet die Philosophie ihre Aufgabe. Hier gilt Platons Weisung, die Jugend zu üben, die allenthalben vorkommenden Elemente des Guten und Schönen überall herauszuerkennen, wie der des Lesens Kundige die Buchstaben, wo immer sie ihm vor Augen kommen, wiedererkennt[1]), ein Gedanke, welcher mit der Idee einer ästhetischen Darstellung der Welt bei Herbart übereinkommt und letzteren wahrscheinlich auf diese Idee geführt hat. Die Übungen in diesem ABC der sittlichen Welt haben den ganzen Unterricht zu begleiten und seinen Erörterungen die Richtung zu geben, noch lange ehe die Philosophie als Lehrgegenstand auftritt[2]).

Bei der Auswahl des zu organisierenden Stoffes dieser zweiten Zone gilt zunächst der Grundsatz, daß dabei die Verwandtschaft, Analogie, Beziehung zu den Materien der inneren Zone im Auge behalten werde, damit ein einheitlicher Gedankenkreis resultiere. Mit dieser sind die weiteren Forderungen ohne Schwierigkeit vereinbar, daß überall das Beste, das Klassische, das Typische[3]), das Charakteristische zur Verwendung komme, daß dieses in größerem Umfange, in geschlossenen Einheiten unzerstückt nach Stoff und Behandlung auftrete, um eindringende und nachhaltige Wirkung zu üben, und endlich daß sich die herangezogenen Werke und sonstigen Lehrinhalte wohl aneinander schließen und gegenseitig stützen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte[4]). Herbart hat treffend dem flüchtigen und wertlosen Reiz, welchen Chrestomathieen oder Sammelwerke durch ihren mannigfaltigen Stoff erregen, das weitverzweigte und nachhaltige Interesse gegenübergestellt, das klassische Werke hervorrufen, wie die Odyssee, welche die Aufmerksamkeit allmählich erregt, aber immer höher treibt und eine Spannung erzeugt, von dem ein großer Eindruck zurückbleibt, mit welchem späterhin alle Eindrücke der ganzen alten

---

[1]) Plat. Rep. III, p. 402. — [2]) Vgl. oben §. 54, S. 140. — [3]) Über die Verwendung des Typischen, siehe O. Frick, Lehrproben u. Lehrgänge. Heft 12. — [4]) Herbart, Allg. Päd. Einl., Päd. Schr. I, S. 346.

Geschichte und Litteratur verschmelzen[1]). Herbarts Lehre weiterführend hat Ziller dem zu Grunde liegenden Prinzipe den Namen der Konzentration und den Materien, auf welche es Anwendung findet, den der Gesinnungsstoffe gegeben; er ist zugleich zu der Forderung fortgeschritten, daß diese Stoffe den Natur- und Formenunterricht in weitem Umkreise zu beherrschen haben, derart, daß sie mannigfaltiges Lernen und Üben in sich vereinigen und sich dadurch um so mehr im Gedankenkreise verzweigen[2]).

Das Prinzip, die ethisch-indifferenten Lehrstoffe durch Anlehnung an die ethischen dem obersten Zwecke dienstbar zu machen, ist zu billigen, es findet aber seine Grenze an der Rücksicht, welche auf die Natur des anzulehnenden Lehrstoffes zu nehmen ist; es darf der übrige Unterricht dadurch nicht zum bloßen Kommentare der „Gesinnungsstoffe“ herabgesetzt werden, vielmehr muß der jedem Gebiete eigene Bildungswert und das für jedes geltende Gesetz des Fortschrittes bei jener Anlehnung bewahrt bleiben. Es bedarf zudem einer zu ängstlichen Sorge für die sachliche Anknüpfung der ethisch-indifferenten Stoffe an den obersten Zweck darum nicht, weil sie bei rechter Behandlung mit jenem teleologisch in Verbindung treten. Den Stoffen unserer dritten Zone wird dadurch eine ethische Wendung gegeben, daß sie auf die anderen Bildungszwecke dahin gerichtet werden, wo dieselben mit den sittlichen zusammenhängen. Was so gelernt und geübt wird, daß es innere Gestaltung giebt oder zu Leistungen befähigt, also daß es veredelnd wirkt oder tüchtig macht, dient ebenfalls den sittlichen Zwecken[3]); Studien und Übungen, welche den Geist sammeln und vertiefen, stehen auch ohne durchgängig durchgeführten materiellen Zusammenhang mit den ethischen Stoffen im Dienste der ethischen Konzentration.

So reich der Unterricht an ethischen Momenten und sittlichen Antrieben ist, so kann er doch nicht des ihn auch in dieser Richtung ergänzenden freien Bildungserwerbes entbehren, und dieser

---

[1]) Päd. Schr. II, S. 82. — [2]) Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, §. 19, bes. S. 427 f. — [3]) Siehe oben, §. 36, S. 31 f.

erscheint als Begleiter der aus allen unseren Zonen erfließenden Bildungsmomente, wie ein flüssiger Stoff Härten erweichend, das Starre schmiegsam machend, in welchem Sinne Herbart Erfahrung und Umgang als Ergänzung des erziehenden Unterrichtes behandelt hat. Es gilt auch das mannigfaltige, an keine Regel gebundene Material, welches aus diesen Quellen strömt, zu organisieren und nach dem leitenden Zwecke zu bestimmen.

§. 66.

Der erste Schritt zur Organisation des Bildungsinhaltes besteht in dessen Beziehung auf den obersten Zweck der Bildung, der zweite besteht in der Herstellung von Beziehungen unter den Stoffen, aus denen sich jener Inhalt zusammensetzt, wodurch der Unterricht erst ein Kontinuum und organisierter Materie vergleichbar wird. Dieser Gesichtspunkt ist der Praxis noch weniger geläufig, als der der ethischen Konzentration; man stellt ganz unbefangen Lehrpläne durch bloßes Zusammenreihen von Lehrgängen her, und fertigt Lehrgänge, bei denen lediglich der zu behandelnde Stoff berücksichtigt wird, nicht aber die Frage, was in der Durchführung neben ihm wird zu stehen kommen und ob und wie er damit in Verknüpfung treten könne. Es zeigt sich darin der Atomismus, der im Lehrbetrieb Platz gegriffen hat, welcher vermeint, durch bloßes Zusammenlegen und Anhäufen ein Gebilde, durch mechanisches Nebeneinander ein Lebendiges herstellen zu können. Ihm setzen wir jenen Ausspruch Platons, welcher aus seiner organischen Weltanschauung erfließt, entgegen, daß überall die Stoffe in ihrer Verbindung überblickt und nach ihrer Verwandtschaft verstanden werden sollen.

Im Altertum hatte dieser Grundsatz die Geltung eines Prinzipes; Cicero beruft sich darauf als auf eine anerkannte Wahrheit, wo er von dem gemeinschaftlichen Bande spricht, welches den Betrieb aller edlen und menschenwürdigen Künste zu einer Einheit verknüpft und, das einmal erkannt, uns der wunderbaren Übereinstimmung (consensus) und des Einklanges (concentus) der Wissen-

schaften inne werden läßt [1]). Eine didaktische Wendung giebt dem Gedanken Vitruv bei der Erwähnung der mannigfaltigen Studien, deren der Baumeister bedürfe; „die Unerfahrenen", heißt es, „könnten sich wundern, daß sich so vielerlei erlernen und im Gedächtnisse behalten lasse, allein sobald sie bemerken, daß alle Disziplinen eine sachliche Verbindung unter sich und Wechselwirkung (conjunctionen rerum et conmunicationem) haben, so wird es ihnen leicht erscheinen; denn die Gesamtwissenschaft (ἐγκύκλιος disciplina) ist aus jenen wie ein Körper aus den Gliedern zusammengesetzt, und diejenigen, welche von klein auf in den verschiedenen Bildungszweigen (variis eruditionibus) unterrichtet wurden, erkennen in allen Wissenschaften dieselben Grundzüge (notas) und die Wechselwirkung aller Disziplinen und erfassen dadurch alles leichter [2])".

Bei den älteren Didaktikern kommt dieser Gesichtspunkt nicht zur Geltung, da sich bei ihnen die Bestimmung des Verhältnisses der Eloquenz und Erudition in den Vordergrund drängt und zudem durch Wegfall der Philosophie aus dem Unterrichte der Boden verloren wird, auf welchem sich vorzugsweise die Auseinandersetzung der Einzelwissenschaften vollzieht. Auf alle Maßnahmen zur Verknüpfung und einheitlichen Gestaltung des Unterrichtes bedacht, hat Herbart das Problem erwogen und dahin gefaßt, „daß die Fugen, in denen das menschliche Wissen zusammenhängt, auf das Genaueste müssen untersucht werden, damit der Lehrer im stande sei, jedes einmal erregte Interesse sogleich nach allen Richtungen fortwirken zu lassen, damit er mit diesem Interesse, wie mit dem eigentlichen Kapital, das er erworben, wuchern könne und damit er die Störungen möglichst vermeide, wodurch dieses Kapital würde vermindert werden [3])". Er bespricht die vermittelnde Stellung der Philosophie [4]) und den assoziierenden Charakter der Geographie [5]) und macht treffende einzelne Bemerkungen, welche von Ziller mit Glück weitergeführt und ergänzt worden sind.

---

[1]) Cic. de. or. III, 6, 21. — [2]) Vitruvius de archit. I, 1, 11. — [3]) Päd. Schr. II, S. 19. — [4]) Das. II, S. 123 f. — [5]) Das. II, S. 630 (Umriß §. 264).

Die Wissenschaft, welcher das Zusammenfassen vermöge ihres Wesens zukommt, ist die Philosophie und mit ihrer Wiederaufnahme in den Unterricht muß der Grund zu dessen einheitlicherer Gestaltung gelegt werden. Wir haben an anderer Stelle nachgewiesen, daß in ihr die Lehrgegenstände zusammenstreben und daß insbesondere die aristotelische Philosophie durch ihre Beziehungen zu den Einzelwissenschaften geeignet ist, den Unterricht zusammenfassend abzuschließen (§. 54, S. 140). Trendelenburg hat in den Erläuterungen zu seinen Elementen der aristotelischen Logik gezeigt, wie ein an diese anschließender Unterricht in alle Gebiete eingreift und es ließe sich leicht das Gleiche für eine analoge Bearbeitung der Psychologie und der Ethik nachweisen. Die Vereinigung verschiedener Wissenselemente und Richtungen der Forschung in der Philosophie tritt natürlich erst bei dem philosophischen Unterrichte selbst hervor, allein schon vor dessen Beginn kann ein sozusagen philosophisch orientierter Unterricht wertvolle Assoziationen veranlassen, welche jenem vorarbeiten. Jedenfalls aber bedarf es eines eigentlichen Unterrichtes in der Philosophie, und es reichen gelegentliche propädeutische Besprechungen nicht aus. Solche bleiben hinter der Aufgabe so weit zurück, wie die Lektüre einer Chrestomathie hinter der Durcharbeitung eines klassischen Werkes, ja noch weiter zurück, da sie heterogener sind, als zusammengetragene Lesestücke. Können sie allenfalls im Räsonnement üben, so erzeugen sie die falsche Vorstellung, daß Philosophieren Räsonnieren sei, während es doch der positiven Grundlage des Kenntniserwerbes so gut bedarf als andere Wissenschaften.

Die vorzugsweise assoziierende Wissenschaft ist die Geographie, welche an der Karte ein vereinigendes Schema hat. Die Gewöhnung allenthalben nach dem Wo? zu fragen, läßt sich früh begründen und thut viel zur Verknüpfung vielförmiger Kenntnisse. Dieser Wert der Geographie wurde oben (§. 57, S. 157) berührt und zugleich die durchgängige Verbindung des sinnlichen Gesichtskreises mit dem der Imagination gefordert, ein Prinzip, das in der Bezeichnung der Geographie als Welt- und Heimatskunde

seinen Ausdruck findet. Dieser Name legt es aber nahe, die verknüpfende Kraft der Geographie noch mehr in Anspruch zu nehmen, als es gewöhnlich geschieht. Die Heimat bietet geschichtliche, geographische und naturgeschichtliche Stoffe zugleich in eine Lebenseinheit gebunden dar; den Lebenseinheiten hat aber, wie später zu erörtern sein wird, vorzugsweise die Naturgeschichte nachzugehen. Wenn man ihre Stellung im Unterrichte nicht künstlich und zweckwidrig hinaufschrauben will, so wird man ihr die Aufgabe zuweisen müssen, die Naturwesen der Heimat in ihrer Verbindung mit anderen Erscheinungen und unter erweiternder und erklärender Heranziehung exotischer Produkte kennen zu lehren. So aufgefaßt zeigt sie eine weitgehende Analogie mit der Geographie und bei dem sachlichen Zusammenhang beider Disziplinen ist deren vollständige Vereinigung in einer geographischen und naturgeschichtlichen Welt- und Heimatskunde das Zweckmäßigste.

Die Geschichte nimmt als assoziierende Disziplin eine Mittelstellung zwischen der Geographie und der Philosophie ein, indem die zeitlichen Verknüpfungen minder elementar sind als die räumlichen und minder abstrakt als die rationalen. Unter den Aufgaben des Geschichtsunterrichtes ist die des Zusammenfassens der historischen Momente aller Fächer die erste (vgl. §. 56, S. 152) und zugleich diejenige, welche ihn am besten vor Verstiegenheit sichert. Wird die Geschichtstabelle, welche die Materialien der Staaten-, der Kirchen-, der Litteratur- und der Kulturgeschichte zusammenordnet, als das eigentliche Lehrmittel behandelt, so kann der Lehrvortrag gelegentlich weiter ausgreifen, ohne die Basis zu verlieren.

Vermöge der universalen Bedeutung der Sprache hat die Philologie mit allen Wissenschaften Berührung und darum im Unterrichte als deren Bindeglied Verwendung. Doch ist dabei die Voraussetzung, daß sie die Mannigfaltigkeit, die in ihr selbst liegt, zur Einheit gebunden habe, vorerst daß das Verhältnis des Sprachbetriebes zur sachlichen Belehrung richtig bestimmt sei, ein Punkt, auf den bekanntlich Komensky so großes Gewicht legte. Die Aufgabe ist eine doppelte: Aller Sprachbetrieb muß auf einen In-

halt bezogen sein und Zuwachs der Realkenntnis gewähren und aller Erwerb sachlicher Kenntnis muß zugleich das sprachliche Können vermehren. Das erstere Prinzip gilt zunächst für die Lektüre, welche den Autor niemals bloß als Sprachstoff, sondern als Quelle zu behandeln, sowie Sprach- und Sacherklärung ins Gleichmaß zu setzen hat, aber auch für die elementaren Sprachübungen, welche auf keiner Stufe nach lediglich grammatischer Rücksicht einzurichten sind. Die Menge zusammenhangsloser Sätze in unseren Übungsbüchern ist ein unorganisiertes Material, mag sie auch eine nach dem Bedürfnisse der Grammatik ausgeklügelte Reihenfolge haben, und der ältere Lateinunterricht hatte an seiner Epitome historiae sacrae ein würdigeres und zugleich rationelleres Lehrmittel. Das zweite Prinzip, daß aller Unterricht auf Förderung des sprachlichen Könnens anzulegen sei, gilt vorzugsweise für die Muttersprache; mit Recht wird gefordert, daß für die Übungen in derselben der Stoff dem Gesamtunterricht entnommen werden solle. Sprache vernehmen, das Gesprochene verstehen, die sprachliche Form zergliedern und wieder zusammenfügen, das zuwachsende Können in Rede und Schrift anwenden, das ist die Reihenfolge, welche man den philologischen Kreislauf nennen könnte.

Die Muttersprache ist auch der Einigungspunkt für den auf eine Mehrzahl von Sprachen ausgedehnten philologischen Unterricht, und die Komenskysche Forderung ist berechtigt, daß die Grammatik der fremden Sprachen auf die Muttersprache bezogen sein solle[1]). Ebenso ist die parallele Gestaltung der Lehrmittel der verschiedenen Sprachen ein im Namen der Organisation des Lehrstoffes zu stellendes Verlangen. Ihr kommt der Umstand entgegen, daß die Grammatik aller neueren Sprachen nach dem Vorbilde der antiken hergestellt ist; für die Laut- und Formenlehre hat zudem die vergleichende Sprachwissenschaft dankenswerte Konformierungen veranlaßt; das Entscheidende ist allerdings die parallele Gestaltung der Syntax, für welche die Logik als die Grundlage zu nehmen ist,

---

1) Vgl. oben §. 52, S. 125.

freilich in umsichtigerer Weise, als es Karl Ferd. Becker in seinem „Organismus der Sprache“ gethan hat. — Parallelismus in der heimischen und fremden Litteratur hat Ziller mit Recht empfohlen[1]; vaterländische und antike Sagen lassen sich zwanglos nebeneinander stellen, Homer und Vergil, Sophokles und Schiller können gleichzeitig gelesen werden. Zugleich ist auch die Konformierung des Details der Poetik, der Rhetorik und Metrik durchführbar. Eine parallelisierende Sprach- und Litteraturkunde im Ausmaße des Unterrichtsbedarfs wäre ein Hilfsmittel, welches das vielförmige und meist zerfahrene Material auf diesem Gebiete mit Nutzen zusammenfaßte.

Von allen Lehrfächern erscheint die Mathematik am wenigsten angethan, sich dem übrigen Unterrichte anzuschließen, und in der Praxis nimmt sie eine geradezu isolierte Stellung ein. Dies hat seinen Grund nur zum Teil in der Sonderstellung, welche sie in der Familie der Wissenschaften einnimmt (§. 53, S. 130), weit mehr ist daran die Unachtsamkeit schuld, mit der man ihre Beziehungen zu anderen Gebieten vernachlässigte und schon geknüpfte wieder aufgab. Im System der freien Künste fanden Arithmetik und Geometrie ihre Fortsetzung in der Musiktheorie und der Astronomie und bezeichnete besonders die letztere einen markierten Abschluß des ganzen Kursus. Die Erneuerung dieses Verhältnisses würde unserer Schulmathematik zum größten Vorteile gereichen; ein Lehrgang, welcher bis zu den Elementen der sphärischen Astronomie führte, würde abgerundeter und geschlossener sein, als der übliche und indem er der Größenlehre ein verständliches Ziel vorzeichnet, ihren Zusammenhang mit anderen Interessen und Studien zum Verständnisse bringen. Wie ihren Abschluß, so soll die Mathematik auch ihren Ausgangspunkt im sinnlichen Gesichtskreise, dessen Durcharbeitung eine ihrer Aufgaben ist, suchen. Die Arithmetik hat im Rechnen ihr Bindeglied mit dem Erfahrungskreise, für die Geo-

[1]) Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterrichte §. 19, S. 465 u. sonst vgl. oben §. 52, S. 125.

metrie ist der Anfang zu einer ähnlichen Verknüpfung in der geometrischen Anschauungslehre gemacht worden. Dieselbe ist mit Fresenius als „Grammatik der Natur" zu fassen und es sind ihr durch Verknüpfung mit dem Zeichnen und mit darstellenden Arbeiten und durch Anlehnung an die Naturkunde (oben §. 61 u. 62, S. 176 u. 179) Körper zu geben, so daß sie sich zu einem Formenunterrichte gestaltet, einer dem Inhalte nach assoziierenden, der Anlage nach aber in erster Linie als Vorschule der systematischen Geographie zu organisierenden Disziplin.

Ein weiteres Mittel, der Isolierung der Mathematik zu wehren, gilt zugleich für die ihr benachbarte Physik und besteht in der angemessenen Verwendung der Geschichte dieser Wissenschaften, die ja beide im Altertum wurzeln und von denen die erstere antikes Lehrgut ist[1]). Man solle es nicht bei dem Namen des pythagoreischen Lehrsatzes, der archimedischen Zahl, der hippokratischen Monde bewenden lassen, sondern daran die Voraussetzungen und die Methode der alten Forscher aufzeigen. Gegenwärtig hält sich die Schulgeometrie mehr in den von Euklid vorgezeichneten Geleisen, als gut ist, ohne doch den alexandrinischen Meister als ihr Vorbild zu nennen; das Umgekehrte wäre das Richtige: die Lehre der Vorzeit dankbar zu nennen, aber die starre, demonstrative Form, die sie ausgeprägt, mit der schmiegsameren genetischen zu vertauschen.

Die historische Verknüpfung der Größenlehre mit der Musik kann daran erinnern, daß Mathematik wie Physik auch innere Beziehungen zu den Künsten haben, welche aber bei dem Zurücktreten dieser im Schulunterricht ganz unbeachtet bleiben. Die Akustik ist grundlegend für die Musiktheorie, die Optik für die Theorie der Zeichenkunst, die Mathematik für die Lehre vom Schönen. Die Verwandtschaft dieser letzteren ist so eng, daß sie als Koinzidenz bezeichnet werden konnte. „Die Ästhetik", sagt Zeising, „fällt in gewissem Sinne mit der Mathematik zusammen, der Unterschied beider Wissenschaften besteht nur darin, daß sich die Mathematik

---

[1]) Vgl. Lattmann, Über die Frage der Konzentration 1860, S. 76 f.

um weiter nichts kümmert, als eben um die Rationalität der räumlichen und zeitlichen Anschauung, die Ästhetik dagegen zugleich die Wirkung dieser Rationalität auf die Empfindung zu erfassen sucht [1])."

§. 67.

In der Erhebung der sittlichen Zwecke zum Prinzipe der Organisation des Bildungsinhaltes und in der Forderung, die Wechselbeziehung der verschiedenen Momente des Unterrichtsstoffes aufzusuchen, konnten wir Platon und Herbart zugleich folgen; an Platon allein müssen wir uns anschließen bei der Bestimmung der Stufenfolge des Unterrichtes, in welchem Punkte Herbart die Aufstellungen der Politeia unverwendet läßt. Zwar stimmen beide Denker darin überein, daß sie die Poesie als das Anfangs- und die Philosophie als das Schlußglied der Reihe der Bildungsmittel fassen, aber während bei Platon die Mathematik als scharfbestimmte Mittelstufe die beiden äußeren Glieder verbindet, fehlt bei Herbart eine analoge Bestimmung, man müßte denn die Geschichte als Mittelglied gelten lassen, welchem aber dann weder nach oben noch nach unten seine Stellung näher vorgeschrieben wird.

Man sollte kaum glauben, wie tief gehende Differenzen dieser scheinbar geringfügigen Abweichung zu Grunde liegen. Die Mathematik vermittelt bei Platon als die rationale Erkenntnis des Anschaulichen die sinnliche und die vernünftige Funktion; diese Funktionen bedürfen aber bei ihm einer Vermittelung, weil sie ihm wesenhaft von einander verschieden sind, und dies sind sie ihm wieder darum, weil die Sinnenwelt und die Ideeenwelt verschiedener Natur sind. Platons Ansicht schlossen sich die christlichen Denker an, indem sie die Ideeen als die schöpferischen Gedanken Gottes faßten, welche nachzudenken der Mensch durch ein von der Sinnlichkeit verschiedenes Vermögen befähigt wird. Darum behielt

---

[1]) Neue Lehre von den Proportionen, S. 122.

bei ihnen die Mathematik ihre bedeutsame Stellung und bildete als Quadrivium die Mittelstufe zwischen Sprachstudien einerseits und Philosophie und Theologie andrerseits, ein Umstand, der die Größenlehre im Mittelalter davor bewahrte, den Kaufleuten und Feldmessern zu verfallen. So hat sie ihre Stellung nicht bloß vermöge der Tradition, sondern auch vermöge der Übereinstimmung zwischen dem christlichen Realismus — so benannt, weil er den Allgemeinbegriffen als Gottesgedanken Realität zuschrieb — mit dem platonischen Idealismus bewahrt. Der Nominalismus, welcher gegen Ende des Mittelalters in den Vordergrund trat, setzte die Allgemeinbegriffe zu Namen, Erzeugnissen des Subjekts herab und hob damit den fundamentalen Unterschied zwischen Sinnen- und Ideenwelt und darum auch zwischen Sinn und Geist, Anschauung und Gedanken auf, womit zugleich das Bedürfnis nach einem Bindeglied der beiden letzteren Funktionen wegfiel. Man kann sagen, daß das System der sieben freien Künste, welches auf Platon zurückgeht, am Nominalismus einen ebenso grundsätzlichen, wenn auch nicht so ausgesprochenen Gegner fand, wie am Humanismus, der es zu Falle gebracht hat. Dem konsequenten Nominalismus sind mathematische Begriffe nicht mehr als Abstraktionen anderer Art, ihm erwächst das Denken aus der Sinnlichkeit, die Koinzidenz beider Funktionen in der Mathematik ist also nichts Ungewöhnliches, woraufhin diese eine Sonderstellung zu beanspruchen hätte. In den Lehrplänen der neueren Zeit wird der Mathematik nicht prinzipiell die Aufgabe zugewiesen, den niederen und den höheren Unterricht zu vermitteln, aber faktisch hat sie noch eine gewisse Mittelstellung, wenigstens wo die Philosophie festgehalten wurde. Die von uns hier vertretene Grundanschauung fordert, daß das Faktische wieder zum Prinzipiellen erhoben werde; dann tritt der Bau, den die Denker der Vorzeit errichtet, wieder hervor; er ist, wenn wir das Bild weiter führen dürfen, im Basilikenstil angelegt, antiken Ursprungs, aber christlichen Charakters, von der Renaissance wegen gothischer Anbauten verkannt und überbaut, von den Zuthaten moderner Stillosigkeit verdeckt.

Wenn sich der Nominalismus an die Stelle des Realismus setzt, so bedeutet dies ein Verarmen der spekulativen Erkenntnis, indem das Verständnis dafür verloren geht, daß Gedanken der letzte Grund der Dinge sind. Aber die nominalistische Ansicht hat als Vorstufe zur realistischen eine Berechtigung und dieses Verhältnis beider ist besonders geeignet, die hier in Rede stehende Stufenfolge der Lehrfächer ins Licht zu stellen. Die empirischen Disziplinen stehen auf nominalistischem Standpunkte; sie dringen zwar vom Einzelnen zum Allgemeinen vor und lassen die ordnende und lichtbringende Kraft des letzteren verstehen, aber ohne über den Wert desselben für das Erkennen hinauszugehen und zu fragen, ob das Allgemeine bloß nach den Dingen ist, oder noch eine andere Stellung zu ihnen hat. Die Philosophie dagegen hat, wenn anders sie organisches und organisierendes Element eines sittlich-religiösen Gedankenkreises ist, zur realistischen Auffassung fortzuschreiten. Sie lehre mit Platon, daß das Allgemeine das Wesen der Dinge und Quelle der Erkenntnis ist, mit Aristoteles, daß es in den Dingen ist und das gestaltende Prinzip des Sinnlichen bildet, und gebe Ausblick auf die Lehre, daß es als Schöpfergedanke auch vor den Dingen war. Eine zu dieser Höhe hinaufführende Stufe würde ein solches Gebiet bilden, wo das Allgemeine als mehr erscheint denn als bloße Abstraktion ohne doch als metaphysisches Prinzip aufzutreten, wo es Denkbewegung in Gang setzt und Erkenntnisse erzeugt, wo es in ein Sinnliches hineingelegt erscheint, aber leicht als dessen formende Kraft erfaßt wird. Ein solches Gebiet ist aber das der Größen, also die Mathematik die Vorstufe der realistischen, d. i. idealen Weltansicht.

Auf dieses Grundverhältnis gehen die Bestimmungen zurück, durch welche sich unsere Stufenfolge: Sprache — Mathematik — Philosophie begründen läßt. Von den empirischen Disziplinen gewährt die Philologie am frühesten die mannigfaltigste Übung im denkenden Erkennen und ist dadurch zum Anfangsgliede bestimmt; die Denkbewegung der Mathematik ist minder vielseitig, aber verfolgt energischer die einmal eingeschlagene Richtung; sie steigt

an mittels des Schlusses und der Argumentation, ohne doch das Geländer der Sinnlichkeit aus der Hand zu verlieren, und sie bereitet dadurch auf das Ansteigen ohne jenes Geländer vor. Dasselbe Verhältnis wird auch ersichtlich, wenn man die Thätigkeit des Verstehens durch unsere Stufen hindurch verfolgt. Das philologische Verstehen ist das Erfassen des Sinnes in den Worten und die Deutung der Worte durch den Sinn (§. 47, S. 93); hier soll Verstandenes wiedergegeben oder übersetzt werden, mit Vorteil wird es durch Memorieren eingeprägt. Beim Verstehen eines mathematischen Beweises gilt es nicht bloß, dessen Sinn, sondern auch dessen Nerv zu erfassen; der verstandene Beweis wird vom Schüler nicht wiedergegeben, sondern noch einmal geführt; ihn memorieren wollen hieße ihn nicht verstanden haben, zur Einprägung genügt ein Merkzeichen, für welches die Konstruktion oder die Reihe der Transformationen Anhaltspunkte bieten. Diese letzteren sind bei dem abstrakten Vorgehen der Mathematik eine Verständnishilfe, deren die philosophische Argumentation entbehrt, mit welcher verglichen darum die mathematische elementar erscheint. Nächst dem Verstehen ist das Finden eine wichtige didaktische Funktion; in der Philologie werden Worte, Bedeutungen, Anwendungsweisen, Analogien u. s. w. gefunden, in der Mathematik Lösungen; dort hat beim Suchen der Takt mitzuwirken, und die Kritik einen schlechteren und einen besseren Fund zu unterscheiden, hier giebt es nur ein εὕρηκα und dessen Gegenteil (§. 53, S. 132); in der Philosophie ist nicht das Finden, allenfalls das Suchen Sache des Schülers, sein Suchen wird vorbereitet durch jene beiden Arten des Findens, aber unmittelbarer durch die zweite, durch das Finden des strengen Denkens. Den Schlußpunkt des philologischen Unterrichtes bildet ein System von Kenntnissen, das des mathematischen ein System von Wahrheiten, zusammengehalten durch innere Verknüpfung, aber auch durch ihre homogene Natur und dadurch leichter kenntlich und faßlich als der Komplex übergreifender Wahrheiten, den die Philosophie zu gestalten hat, also auch in diesem Betracht eine Vorstufe zu dieser.

Als empirische Disziplinen bilden auch Welt- und Naturkunde eine Vorstufe zur Philosophie; zur Mathematik aber haben ihre Materien ein verschiedenes Verhältnis, indem sie dieselbe teils voraussetzen, teils nicht, und die Mittelstellung der Mathematik gestattet somit auch hier die Bestimmung des Oben und Unten. Mathematische Kenntnisse und Vorstellungsweisen werden von der Himmelskunde und der Naturlehre vorausgesetzt, ohne solche aber können Erdkunde und Naturgeschichte gelehrt werden. Die beiden letzteren Gebiete werden, wie früher dargelegt wurde, zweckmäßig zu einem vereinigt: der Welt- und Heimatskunde; die Himmelskunde dagegen am besten zur Mathematik selbst gezogen (§. 66, S. 207). Somit bleibt als Disziplin elementaren Charakters die Welt- und Heimatskunde und als solche für das reifere Verständnis die Naturlehre. Zwischen ihnen hat die Geschichte ihre Stellung; sie fußt auf der Erdkunde und geht in den Gesichtspunkten über dieselbe hinaus, steht aber rücksichtlich des spekulativen Moments hinter der Naturlehre zurück; sie ist als Schule des Gedächtnisses und der Phantasie elementaren Charakters, hat aber als „Bilderbuch der Sittenlehre“ und als „Mutterstadt der Philosophie“ direkte Beziehungen zu dieser (vergl. §. 56, S. 155).

Diese zweite Stufenfolge: Welt- und Heimatskunde — Geschichte — Naturlehre umfaßt die drei accessorischen Disziplinen (von der Polymathie ist in diesem Zusammenhange abzusehen), während sich die erste aus drei fundamentalen aufbaut; die vierte fundamentale Disziplin, die Theologie, bildet, als Wissenschaft angesehen, eine vierte Stufe, dagegen als Bildungselement geht sie durch die drei Stufen hindurch. Das historische Moment nimmt auch in ihr eine Mittelstellung ein, die systematische Darstellung des theologischen Bildungsunterrichtes vorbereitend, selber aber auf einer vorausgängigen Darstellung des Lehrinhaltes, der elementaren Religionslehre, fußend (§. 55, S. 147 f.).

Die Fertigkeiten und Künste, welche in den Bildungsinhalt eintreten, stellen keine Stufenfolge dar; Musik und Graphik wollen früh begonnen und lange fortgeführt werden, Übung und Kräfti-

gung durch Technik und Gymnastik sind auf jeder Stufe willkommen. Innerhalb der beiden ersteren Künste aber muß sich der Fortschritt von der technischen Fertigkeit zur Kunst vollziehen und insofern läßt sich bei ihnen eine Stufe der bloß technischen Schulung zur technisch-künstlerischen Übung unterscheiden.

Mit der Feststellung der Stufenfolge der Disziplinen ist noch nicht bestimmt, ob dieselben einander abzulösen haben, oder ob die früheren neben den späteren fortzuführen, wohl auch die späteren schon neben den früheren vorzubereiten sind. Für die organische Gestaltung des Unterrichtes ist das Erstere erwünscht, weil die Menge des gleichzeitig gebotenen Lehrstoffes seiner gründlichen Verarbeitung und damit auch der Sammlung und Vertiefung abträglich ist. Im Namen der Gründlichkeit stellten die alten Didaktiker den Grundsatz auf: Nonnisi unum uno tempore und erhoben sich auch später Stimmen für den kontinuierenden Unterricht. Im Namen der Sammlung und der Totalwirkung des Unterrichtes forderte Herbart eine Lehrart, „welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Interesse unausgesetzt nachfolgt", und die Vermeidung von allem, was der Kontinuität schadet[1]). Er lobt darum die Schulen der Jesuiten, wo immer ein Gegenstand zur Hauptsache gemacht wurde, und bemerkt, daß dies „zwar nicht durchweg, aber in manchen Punkten der einzig mögliche Schlüssel zu einer richtigen Zeiteinteilung des Jugendunterrichtes ist"[2]).

Der moderne Unterricht neigt zur Entfaltung in die Breitendimension, und der Didaktik erwächst darum die Pflicht, die Frage rege zu erhalten, ob nicht manchmal das Nebeneinander zum Nacheinander gemacht werden könne; doch findet dies seine Grenze darin, daß gewisse Disziplinen lange betrieben, also früh begonnen und stetig fortgeführt werden müssen, um fruchtbar zu werden. Dies gilt insbesondere von den grundlegenden, die daher einander nicht ablösen können; der philologische Unterricht muß bei dem Umfange des Stoffes und der erforderlichen Übungen durch alle Stufen hin-

---

[1]) Päd. Schr. I, S. 447. — [2]) Das. II, S. 238.

durchgehen und zwar auf einer niederen Stufe vorwiegend als Sprachunterricht, auf einer höheren als Sprach- und Litteraturunterricht; die Mathematik andrerseits ist langer Hand vorzubereiten zunächst durch das Rechnen, dann durch Rechnen und Formenunterricht (§. 66, S. 206). Nur der philosophische Unterricht bedarf keines Vorläufers, wenngleich der Vorbereitung durch andere Lehrstoffe.

Bei den accessorischen Fächern aber kann ohne Schaden ein Ablösen stattfinden. Verzichtet man bei der Geographie und Geschichte darauf, im Unterrichte vorwegzunehmen, was doch nur als Frucht freier und längerer Bildungsarbeit reift (§. 56, S. 156 und §. 57, S. 161), so läßt sich jedes jener Fächer je einer Stufe zuweisen, derart, daß Welt- und Heimatskunde, Geschichte und Naturlehre nacheinander nicht bloß auftreten, sondern auch absolviert werden, wobei etwa nur auf eine geeignete Vorbereitung der Geschichte auf der unteren Stufe Bedacht zu nehmen ist. So stehen wir in bezug auf die nachgewachsenen Disziplinen nicht an, das kontinuierende Prinzip zur Anwendung zu bringen, damit die Gefahr beschwörend, daß ihre empirischen Massen den grundlegenden Fächern den Boden verengen; zum besten des klassischen Unterrichtes möchten wir den Römern zum Schutze ihrer eigenen Sprache die Maxime entlehnen: divide et impera.

Es haben sich uns die Lehrfächer in Reihen zu dreien geordnet, allein bei näherer Betrachtung erscheinen sie als in vier Stufen ansteigend, indem sich das Anfangsglied in zwei Stufen zerlegt. Der Sprachunterricht gliedert sich in einen früheren, nur auf die Muttersprache beschränkten, und einen späteren, auf die Elemente der fremden Sprachen ausgedehnten; die Vorbereitung auf die Mathematik geschieht auf einer früheren Stufe durch das Rechnen allein, auf einer späteren zugleich durch den Formenunterricht; bei der Welt- und Heimatskunde bildet von den beiden Elementen, welche der Name zusammenfaßt, die Heimat den nächsten Gegenstand, während die vorgeschrittenere Auffassung das andere zur vollen Geltung kommen läßt.

§. 68.

Das platonische Prinzip der Abstufung der Lehrfächer nach dem Wachstume der Erkenntniskräfte reichte für das Altertum bei der Einfachheit seines Bildungsinhaltes hin, die moderne Bildung aber hat im Laufe ihrer Entwickelung so mannigfaltige historische Elemente aufgenommen, daß deren Anordnung eine besondere Erwägung verlangt. Zur Richtschnur hat dabei das historische Prinzip zu dienen, welches besagt, daß das in der Zeit vorangehende auch beim Bildungserwerbe den Vortritt erhalte. Allermeist enthält das der Sache nach frühere den Schlüssel zu dem Späteren und es führt das Verfolgen der Entwickelung eines Gegenstandes am einfachsten zum Verständnisse desselben. „Wenn man", sagt Aristoteles, „die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten kann, so giebt dies die beste Betrachtungsweise" [1]).

Was der Sache nach früher ist, ist von dem Standorte des Betrachtenden aus angesehen, das Spätere und dieser muß das ihm Nächstliegende überspringen, wenn er mit jenem beginnen will. Wo dieser Sprung keine Schwierigkeit hat, ist das historische Prinzip anwendbar, allein wo er ohne Vernachlässigung des Nächstliegenden nicht geschehen kann, muß man anstatt des progressiven Verfahrens das regressive einschlagen, und sich begnügen, das Späterentstandene nachträglich aus dem Früheren zu erklären. So findet das historische Prinzip in der Rücksicht auf das unmittelbar Gegebene seine Begrenzung, ganz ähnlich, wie das Prinzip der Konzentration in der Rücksicht auf die besondere Natur der einzelnen Lehrfächer (§. 65, S. 199) und das der Kontinuation in der Notwendigkeit, mehrere Lehrstoffe gleichzeitig zu behandeln (§. 86, S. 212), ihre Begrenzung fanden.

---

[1]) Pol. I, 2, in. *εἰ δή τις ἐξ ἀρχῆς τὰ πράγματα φυόμενα βλέψειεν . . . κάλλιστ' ἂν οὕτω θεωρήσειεν.* — Auf das darin ausgesprochene genetische Prinzip wird bei der Formgebung noch zurückzukommen sein.

Der Herbartischen Idee einer ästhetischen Darstellung der Welt liegt das historische Prinzip zu Grunde: die Jugend soll durch die Jugend der Menschheit empfinden lernen und deren Entwickelung in den Hauptzügen verfolgen; der Lehrplan hat von den Alten zu den Neueren aufzusteigen, derart, daß das frühere Knabenalter mit den griechischen, das mittlere mit den römischen Klassikern, das Jünglingsalter mit den neueren Sprachen und Litteraturen beschäftigt wird [1]). An die Spitze der Dichter setzte Herbart Homer, an die der Historiker Herodot; Kohlrausch erweiterte die Reihe durch das alte Testament, welches er an den Anfang stellte [2]). Ziller fügte als einführende und begleitende Stoffe vaterländische Märchen und Sagen aus dem Mittelalter hinzu. Bei letzterer Erweiterung wird die chronologische Folge aufgegeben, aber eine didaktisch richtige Reihenfolge gewonnen; denn das Mittelalter ist unser vaterländisches Altertum und liegt uns näher als das klassische; das alte Testament ist das Altertum unseres Glaubens und verdient schon darum den Vortritt. Was das Verhältnis der Griechen und Römer betrifft, so sind diese in der Litteratur durch jene durchweg bedingt, allein für das Verständnis ist die chronologische Reihenfolge nicht überall erforderlich; Homer soll den Vortritt vor Vergil haben, dagegen können Demosthenes und Cicero, platonische und ciceronianische Dialoge ohne Beeinträchtigung des inneren Verständnisses nebeneinander gelesen werden. Von den Meisterwerken der Griechen ist der größere Teil nur der reiferen Auffassung zugänglich, bloß Homer und Herodot haben eine Wahlverwandtschaft mit dem früheren Alter, welcher am besten Rechnung getragen wird, wenn sie demselben in Bearbeitungen zugänglich gemacht und mit vaterländischen Heldensagen und -geschichten parallelisiert werden. Auf die Litteraturgattungen angewandt, verlangt das historische Prinzip das Vorantreten der primären Gattungen vor den später entwickelten, also des Epos vor der Lyrik und dem Drama, des historischen Stils vor dem rednerischen und dem philosophischen. Danach würde sich uns die

---

[1]) Päd. Schr. I, S. 77, 292, 441, 446. — [2]) Das. I, S. 599, f.

obige Reihe in folgende Stufenfolge verwandeln: biblisches Altertum und heimische Märchen, Sagen u. s. w., — vaterländische und altklassische Heldensagen und -geschichten — altklassische Epik und Geschichtsschreibung — die vermittelteren litterarischen Formen: Lyrik, Drama, Redekunst, Philosophie.

Eine Überschätzung der Spannkraft des historischen Prinzipes ist es, wenn für die beiden alten Sprachen die chronologische Reihenfolge gefordert wird. Verlangte das Prinzip notwendig die Einbeziehung der Sprache, so müßte die obige Stufenfolge nicht nur die Priorität des Griechischen vor dem Lateinischen, sondern auch die des Hebräischen vor beiden klassischen Sprachen und die der älteren deutschen Sprache vor der jetzigen zur Konsequenz haben. Sowohl die Stellung der beiden alten Sprachen zu uns als ihr Charakter fordern die übliche Reihenfolge (§. 50, S. 114 u. S. 121), und deren Umkehrung zu verlangen, hieße mit dem der Sprache eigentümlichen Bildungsgehalte zu tumultuarisch verfahren. Der Gedanke, den Knaben durch die Propyläen des griechischen Epos und der ältesten Geschichtsschreibung in das Altertum einzuführen, ein Gedanke, der bei Herbart als die Frucht eines gleich sehr für das Schöne, wie für die Jugend begeisterten Sinnes auftritt, kann auf Grund der Bearbeitung beider Werke so gut durchgeführt werden, wie die Einführung in das biblische Altertum durch Bearbeitung der Bibel geschieht. Sollten je umfassendere Experimente mit der Voraufnahme des Griechischen vor dem Latein gemacht werden, so würden sie schwerlich die Einbürgerung des ersteren fördern, sicher aber die Basis der klassischen Studien erschüttern, und so deren Gegnern in die Hände arbeiten.

§. 69.

Der Nachweis der Reihenfolge der Lehrstoffe bildet die Voraussetzung für die Darlegung der Stufen der Bildungsarbeit, aber er giebt von diesen noch kein genügendes Bild; um ein solches zu gewinnen, muß der Verlauf des Bildungserwerbes vom Stand-

punkte des Subjektes aus verfolgt und seine Abstufung mit den Abschnitten nicht bloß des intellektuellen, sondern des Gesamtwachstumes in Verbindung gebracht werden. Diese Wendung der Betrachtung ist analog jener, welche bei der Erörterung der Bildungsmotive und -zwecke vorzunehmen war, wo der Analyse eine Synthese vom Standpunkte des Subjektes folgen mußte (§§. 38 und 39); ihr Gegenstand, das Bildungsideal, hat auch inhaltlich zu unserer jetzigen Untersuchung Beziehung, indem es den Höhepunkt bezeichnet, welchem die Stufen der Bildungsarbeit entgegenführen sollen.

Das Wachstum der menschlichen Kräfte ist bis zu bestimmten Grenzen ein kontinuierliches und im ganzen angesehen einem Wandeln auf allmählich ansteigendem Pfade ähnlicher als einem Ersteigen von Stufen; allein die Natur, und ihr folgend die Gesellschaft, haben diesen Pfad in gewisse Abschnitte zerlegt, deren Erreichung mit dem Erklimmen von Stufen verglichen werden kann. Diese Altersstufen bieten sich für unsere Untersuchung als Haltpunkte dar; wir werden dabei, unserem Zwecke gemäß, nur die ansteigenden Stufen und da hier von der Differenziierung der Bildung noch abzusehen ist, nur die männliche Jugend und den Fall des Vollgenusses der Bildungsmittel ins Auge fassen.

Durch die Wörter: Kind, Knabe, Jüngling hat die Sprache drei Perioden des Jugendlebens bezeichnet, von denen die beiden ersten nicht durch eine scharfe Grenze geschieden sind, während zwischen den beiden letzten die Pubertät eine solche darstellt. Jede dieser Perioden wird wieder in zwei geteilt durch Marksteine, welche Sitte und Rechtsordnung nicht ohne Rücksicht auf natürliche Voraussetzungen in sie hineingesetzt haben: die Kindheit durch den Eintritt der Schulfähigkeit, das Knabenalter durch den der Mündigkeit, das Jünglingsalter durch den der Waffenfähigkeit. Dadurch ergeben sich für die Lebenszeit von der Geburt bis zur körperlichen Vollreife und bürgerlichen Volljährigkeit (Majorennität), als dem Abschluß des Jünglingsalters, sechs Altersstufen: 1. die frühere Kindheit, die ersten sechs Lebensjahre umfassend, 2. die schulfähige Kindheit von vierjähriger Dauer, 3. das unmündige Knabenalter,

4. das mündige Knabenalter, beide dreijährig, 5. das frühere Jünglingsalter von der Pubertät bis zur Waffenfähigkeit, und 6. das waffenfähige Jünglingsalter, beide vierjährig.

Das frühere Kindesalter ist die Periode eines raschen körperlichen und geistigen Wachstumes; der Bildungserwerb ist mannigfaltig, soll aber nur ein freier sein; er gipfelt in der Aneignung der Muttersprache, mit welcher sich der erste Schritt der Assimilation des nachwachsenden Geschlechtes an das gereifte vollzieht (Band I, Einl. S. 10, f.). Gegen das Ende dieser Periode verlangsamt sich der Wuchs[1]), nach ihrem Abschluß tritt der Zahnwechsel ein, das Kind „versinnt sich" jetzt, wie die alte Sprache sagte, es kann Gut und Böse unterscheiden. Nun wird es fähig, Unterricht zu empfangen und erreicht damit die erste Stufe der Bildungsarbeit. Aber der Kindheitstraum soll nicht plötzlich der Wirklichkeit weichen, das Spiel nicht vom Ernste verdrängt werden. Der Unterricht muß zu pflanzen beginnen, aber er soll nicht die Blumen und Kräuter niedertreten, die von selbst emporsprossen. Das höhere Element, das er dem erwachenden Geiste zuführt, ist die Religionslehre; die Aufgabe, der er die kindliche Arbeitskraft dienstbar macht, ist die Schrifterlernung und das Rechnen (§. 46, S. 89); in allem übrigen suche er das Kind in seiner Sphäre auf: in Haus und Heimat, im Gebiete der Anschauung und frei verschwebenden Phantasie; die Muttersprache, die Heimatskunde, heimische Lieder, Sprüche, Märchen, Sagen sind die dem kindlichen Gedankenkreise homogenen und ihn doch zugleich erweiternden Stoffe; Übungen im Anschauen und Beobachten und Weckung des Formensinnes durch primitives Zeichnen und darstellende Arbeiten bereiten zweckmäßig den naturkundlichen und den Formenunterricht vor.

Das Knabenalter, die zweite Periode der Bildungsarbeit,

---

[1]) Nach Quetelet, „Über den Menschen und die Entwickelung seiner Fähigkeiten, übers. von Riecke, 1838, S. 347, beträgt der Zuwachs der Größe im ersten Lebensjahre 198, im zweiten 98, im dritten 71, im vierten 63, im fünften 56 Millimeter, welcher Zuwachs fast stetig bleibt bis zum Alter von 16 Jahren, also bis zur Pubertät.

kündigt sich an mit dem Schwinden der kindlichen Unsicherheit und dem Erwachen von Kraftgefühl und von Streben nach Selbständigkeit. Der Zuwachs der Muskelkraft wird allerdings gerade in diesen Jahren langsamer[1]), aber der Gesamtzuwachs der Kraft macht sich um so mehr psychologisch geltend. Die Freude am Spiele, die Schaulust und das Leben in der Phantasie bleiben, aber nehmen einen energischeren Charakter an: die Spiele werden wild, aber kameradschaftlich, das Interesse bleibt beim Schauen nicht stehen, sonderen schreitet zum Suchen und Sammeln fort, womit sich die Lust am Herumstreifen verbindet, die Phantasie zeichnet Bilder von Abenteuern, weiten Fahrten und kühnen Thaten. Diesen „heroischen Regungen der Knabennatur" (Herbart) kann der Unterricht die Heldensagen und -geschichten darbieten; die Heimatskunde kann er zur Weltkunde, die Anschauungsübungen zur Naturgeschichte erweitern; die Beschäftigung mit der Karte und das Vergleichen der Naturformen unterstützen das Zeichnen, welches sich nun die Aufgabe, als Formenunterricht der Mathematik vorzuarbeiten, zu stellen hat. Stärker wird die zugewachsene Kraft durch die fremden Sprachen in Anspruch genommen, deren Elemente hier ihre Stelle haben. Wenn das Kindesalter die allgemeinen Elemente zu bewältigen hat, so hat sich das frühere Knabenalter in die Studienelemente einzuarbeiten. Die fremden, zumal die alten Sprachen erscheinen als Last, wenn man nur die darauf verwandte Arbeit veranschlagt, als ein Segel aber, wenn man die durch sie gewährte Förderung in Betracht zieht; der Unterricht soll dies Segel richtig einstellen, die nötige Gedächtnisarbeit durch die sich darbietende vielseitige Verstandesübung kompensieren, die Sprachkenntnisse zum sprachlichen Können steigern, der Mehrheit der Sprachen die Durchbildung des

---

[1]) Nach Quetelet (a. a. O. S. 386) beträgt die Stärke der beiden Hände, mit dem Dynamometer gemessen, im Alter von 6 Jahren 10,3 Kilogramm, von 7 Jahren 14, von 9 Jahren 20, von 10 Jahren 26, von 11 Jahren 29,2, von 12 Jahren 33,6, von 13 Jahren 39,8, von 14 Jahren 47,9, von 15 Jahren 57,1, von 16 Jahren 63,9, und mithin zeigt gerade der Zuwachs zwischen 10 und 11 Jahren das Minimum von 3,2 Kilogramm.

Sprachbewußtseins abgewinnen. Vom Knaben gilt das Wort des ritterlichen Dichters, daß er, „zu beiden Wanderungen durch Bücher und durch Zungen verbringet seiner Stunden viel“ (Bd. I, §. 20, S. 291); aber unter den Büchern findet er auch freundliche Reisegenossen; ein Lieblingsbuch, sei es ein Sagenbuch oder der Robinson oder was sonst gerade das volle Interesse für sich zu gewinnen vermag, kann auf die weitere Entwickelung einen bestimmenden Einfluß nehmen.

Der Eintritt der dritten Periode der Bildungsarbeit, das reifere Knabenalter, ist durch die glückbedeutende Ziffer der größten Lebensfähigkeit bezeichnet [1]). Der körperliche Kraftzuwachs geht raschen Schrittes, der geistige fängt an, sich körperlich auszuprägen: das Gesicht wird ausdrucksvoller, das Auge sprechender, die Stirn beginnt sich zu modelliren. Sinnig hat Rückert dem „werdenden Stirnbau“ die Verse gewidmet: „Nun aber sah ich ob den Brauen sich Pfosten, Erker, Warten bauen, und unterm braunen Lockendach den Bau sich wölben allgemach; hoch steigt der Bogen, kühn und frei, der Segen Gottes sei dabei! Ein Menschengeist will hier sein Haus sich für das Leben bauen aus.“ Es ist das Alter, bei dessen Erreichung unsere Altvorderen sagten, der Knabe sei zu seinen Jahren gekommen, während es vom wehrfähigen Jünglinge hieß, er sei zu seinen Tagen gekommen [2]). Dem Zuwachse entsprechen die erhöhten Aufgaben; der Weg der Bildung hat hier seine schärfste Steigung und die Arbeit nimmt alle geistigen Kräfte in Anspruch; auf die Zeit des vorwiegenden Aufnehmens ist nun die des Durchbringens und Verarbeitens gefolgt. Der Sprachunterricht ist bis zur Litteratur vorgeschritten, zur Grammatik kommt die Lektüre hinzu, das sprachliche und sachliche

[1]) Nach Quetelet (a. a. O.) ist die Zahl der Lebensfähigkeit für ein Kind von einem halben Jahre 8, von 1 Jahr 9, von 2 Jahren 13, von 3 Jahren 17, von 4 Jahren 37, von 5 Jahren 48, von 6 Jahren 67, von 7 Jahren 83, von 8 Jahren 100, von 10 Jahren 131, von 14 Jahren 161, von 15 Jahren 155, von 20 Jahren 100, von 23 Jahren 85 u. s. w. — [2]) W. Wackernagel, Die Lebensalter. Ein Beitrag zur vergleichenden Sitten- und Rechtsgeschichte, Basel 1862, S. 60.

Verständnis der Autoren erfordert mannigfaltige Bemühung; die Mathematik tritt ein, an Stelle des Rechnens und Zeichnens tritt der Ansatz, die Konstruktion, das Räsonnement; die Landkarte bleibt in Verwendung, aber die Geschichtstabelle kommt dazu, nicht mehr die Großthaten allein, sondern das Geflecht der Ereignisse soll aufgefaßt und eingeprägt werden. Nimmt die Intensität der Lernarbeit zu, so ist es zweckmäßig, daß ihre Mannigfaltigkeit beschränkt werde; es ist günstig, daß — die hier befürwortete Verteilung des Lehrstoffes vorausgesetzt — das historische Element jetzt durch mehrere Fächer hindurch geht; neben dem geschichtlichen Unterrichte geht die Lektüre der Epiker und Historiker und der historische Religionsunterricht einher; Gedächtnis und Imagination haben so einen einigermaßen homogenen Stoff zu bewältigen, der Verstand kann seine Kraft auf die Mathematik konzentrieren. Das unmittelbare Interesse hat nicht mehr die Lebhaftigkeit der vorausgegangenen Jahre, die Liebhabereien treten zurück; die mittelbaren Interessen müssen, richtig gefaßt und begrenzt, nunmehr mitwirken (§. 32, S. 13). Daß aber das spontane Interesse nicht erlösche, muß ein Gegenstand der Obsorge sein; Unterricht und Schule dürfen die freie Bewegung nicht ganz einengen; das Familienleben, die Erholung, die selbstgewählte Lektüre verlangen ihren Spielraum neben dem Lernen.

Der Eintritt der Pubertät und der körperlichen Umbildung, welche sie mit sich bringt, ist die Schwelle des Jünglingsalters; psychologisch ist das Mannbarwerden des Knaben durch seine veränderte Stellung zu den Männern bezeichnet. „Das Knabenalter“, sagt Herbart treffend, „dauert so lange, als der Knabe Erwachsene wie Fremde betrachtet, so daß sie ihm nicht mehr gelten, als ihm fremde Nationen und fremde Zeiten auch gelten könnten; sobald er den Gedanken, daß er in diese Zeit hineinwächst, fest ergreift und auf sich wirken läßt, hört das Knabenalter auf“ [1]. Der Jüngling beginnt, sich die Interessen der Erwachsenen anzueignen, sucht sich

[1]) Päd. Schr. II, S. 604, Anm. 82.

in ihrer Welt zu orientieren, er entwirft Pläne für seine Zukunft, bildet sich Maximen für einstige Lebensgestaltung. Mit dem Erwachen des Interesses für die Gegenwart nimmt das für die Vergangenheit ab; es entspricht der Geistesrichtung des Jünglings, wenn ihm die neuere Litteratur und die Naturkunde erschlossen, dagegen der Geschichtsunterricht nicht fortgeführt wird. Das Durchdringen und Verarbeiten des Stoffes, welches die vorige Epoche charakterisiert, muß weitergehen, zum Teil kann auch schon zur Anwendung vorgeschritten werden; die Kenntnis des Altertumes wird auf die neuere Litteratur, die Sprachkenntnis in den Stilübungen, die Mathematik auf die Naturlehre angewandt und für die Künste kommt jetzt die Zeit der Ausübung. Die Interessen, welche bisher die Triebkräfte der Bildungsarbeit waren, werden durch die Aneignung der höheren Bildungszwecke erweitert; der Jüngling muß Verständnis dafür gewonnen haben, daß er für die eigene Ausgestaltung und Veredelung, sowie für die allgemeinen Interessen und die bleibenden Güter arbeitet; die idealen Momente, welche ihm der Unterricht von Anfang an entgegenbrachte, soll er nun als solche erkennen; hier liegt die Aufgabe des philosophischen Unterrichtes, der an dem systematisch-theologischen seinen Rückhalt hat und den die Lektüre der alten Philosophen angemessen begleitet. Der wachsenden Reife entspricht das Bedürfnis freierer Bewegung auf den geistigen Gebieten; Hinneigung zu einem und dem anderen Gebiete, wohl auch Abneigungen machen sich geltend; ein spontanes Interesse, tiefer gehend als das kindliche, stellt sich ein. Der Unterricht, für den es noch vieles zu thun giebt, beengt unvermeidlich den Spielraum dieser Regungen; noch mehr leider die Rücksichten auf die abschließende Prüfung, welche mit eisernem Reifen die Schulklassen zusammenhält und die Mittelform zwischen dem schulmäßigen Lernen und den Studien: die schulmäßigen Studien, welche diesem Alter entsprächen, nicht zur Geltung kommen läßt.

Der Eintritt in die höheren und fachlichen Studien bezeichnet das Ende dieser Periode und damit das der eigentlichen Bildungsarbeit; nunmehr muß sich der Bildungserwerb einerseits mit dem

Kenntniserwerbe für den künftigen Beruf verschmelzen, andrerseits aus den Quellen schöpfen, welche das Leben darbietet; von der ganzen Anlage und der Durchführung des Bildungsunterrichtes aber hängt es ab, ob Beruf, Leben und Bildung sich amalgamieren, und inwieweit jener ideale Typus eines durchgebildeten Geistes, wie wir ihn früher gezeichnet haben (§. 39), erreicht wird. In diesem Typus fanden wir gewisse Gegensätze vereinigt und gebunden und unschwer sind in ihnen die Beziehungspunkte, die wir für die Organisation der Bildungsarbeit festsetzten, wieder zu erkennen; die Bestimmungen: Vielseitigkeit und geschlossenes Wesen, Kosmopolitismus und Heimatssinn, Aufklärung und Würdigung der transzendenten Güter, und die Unterscheidung der Zonen der ethischen Konzentration (§. 65) gehen auf dasselbe Problem zurück; und auch bei der Abstufung der Lehrfächer war das Prinzip das Vordringen von der Peripherie zum Zentrum, hier vorzugsweise erscheinend als der Fortschritt von den niederen theoretischen Funktionen zu den höheren; damit der Geist einst eine Stätte zum Wohnen als Ausgangsort für seine Wanderungen habe, müssen die Stationen, die er im Laufe seiner Entwickelung berührt, sorgfältig in Rücksicht gezogen werden; in der Abwechselung von Weiterschreiten und Rasten wiederholt sich die von Ausgreifen und Verarbeiten, Fülle und Tiefe, Weltauffassung und Selbstdarstellung. —

Die Erörterungen über die Abstufung des Bildungsinhaltes lassen sich in folgende Übersicht (s. f. S.) zusammenfassen.

Ließe sich auch die ethische Konzentration und die Verknüpfung der Lehrfächer schematisch veranschaulichen, so wäre damit der Reinertrag unserer Untersuchungen über die Organisation des Bildungsinhaltes zusammengefaßt; das Ergebnis derselben ist ein organisierter Bildungsstoff, aber noch kein Studiensystem, noch auch ein Lehrplan. Um zu diesen zu gelangen, müßte die Differenziierung der Bildung erörtert und Bestimmungen verwendet werden, welche die Untersuchung über die Erzeugung und Bewegung der geistigen Güter zur Voraussetzung hat, und in den Zusammenhang des Abschnittes von Bildungswesen gehört.

Der organisierte Bildungsinhalt.

Altersstufen:	Schulfähige Kindheit.	Unmündiges Knabenalter.	Mündiges Knabenalter	Erstes Jünglingsalter.
Stufen der Aneignung:	Aufnehmen.		Durchdringen.	Anwenden.
Triebkräfte:	Unmittelbares Interesse.		Mittelbares Interesse.	Höhere Bildungszwecke.
Leistung:	Allgemeine Elemente.	Studienelemente.	Schulmäßiges Lernen.	Schulmäßige Studien.
Bildungsinhalte:				
Fundamentale Disziplinen:	Elementare Religionslehre.		Historischer	Systematischer theologischer Bildungsunterricht.
	Biblisches Altertum.	Klassisches Altertum.		
	Vaterländisches Altertum.		Neuere Litteraturen.	
	Märchen, Lieder u. s. w.	Heldensagen und Geschichten.	Epos, Geschichtsschreibung.	Vermitteltere Litteraturformen.
	Sprachunterricht.		Sprach- und Litteraturunterricht.	
	Muttersprache allein.	Elemente fremder Sprachen.	Fremde Sprachen und Litteraturen.	
	Rechnen.	Rechnen und Formenunterricht.	Mathematik.	
				Philosophie.
Accessorische Disziplinen:	Geographische und naturgeschichtliche Welt- und Heimatskunde.		Geschichte.	Naturlehre.
Fertigkeiten:	Technische Schulung.			Ausübung.

II.

Die didaktische Formgebung.

---

§. 70.

Unter didaktischer Formgebung verstehen wir die Gestaltung eines Lehrgegenstandes als eines Ganzen im Einklange mit den Prinzipien der Organisation des Bildungsinhaltes, zugleich aber nach Maßgabe des besonderen Bildungswertes des Gegenstandes, so wie allgemeiner, aus der Natur des Lernens und Lehrens erfließender Bestimmungen. Die didaktische Formgebung ist somit in einem Betrachte die Fortsetzung der Organisation des Bildungsinhaltes; sie hat die Grundsätze derselben: das Prinzip der ethischen Konzentration, das der Wechselbeziehung und das der Abstufung der Lehrfächer auf einen bestimmten Stoff anzuwenden und in diesen hineinzuarbeiten; denn es genügt für eine wirklich organische Gestaltung des Unterrichtes die prinzipielle Geltung jener Normen nicht, sondern es bedarf dazu der sorgfältigen Durchführung derselben bis ins Einzelne hinein. Allein die Anwendung jener übergreifenden Prinzipien hat Grenzen — und sie haben sich uns bereits im vorigen aufgedrängt —, welche teils in der besonderen Natur des Lehrstoffes, teils in allgemeineren Verhältnissen liegen. Insofern die Formgebung durch den speziellen Bildungswert der einzelnen Lehrfächer bestimmt wird, hat sie auf die Lehre vom Bildungsinhalte zurückzugreifen; bei einer durchgeführten Darstellung der Formgebung müßten wir die §§. 45 bis 63 zurückrufen und die

dort aufgeführten Momente des Bildungsgehaltes der einzelnen Gebiete als Richtschnur für die Herstellung von Lehrgängen verwenden. Dies würde jedoch den Plan dieses Werkes überschreiten und wir müssen uns auf die Besprechung der allgemeinen aus der Natur des Bildungserwerbes erfließenden Bestimmungen beschränken, die uns instandsetzen wird, die einzelnen Lehrfächer rücksichtlich ihrer Formgebung wenigstens im allgemeinen zu charakterisieren.

Die Formgebung hat die Aneignung eines Inhaltes zu vermitteln; für ihre Betrachtung werden daher die Momente oder Stufen der geistigen Aneignung einen Gesichtspunkt abgeben; sie hat ferner einen Lehrstoff als ein Ganzes zum Gegenstande, ist somit angewiesen, dessen Gliederung zum Zwecke der Aneignung durch den Lernenden vorzunehmen, womit eine zweite Reihe von Erörterungen gegeben ist; endlich ist dieser Lehrstoff zwar an sich betrachtet ein Ganzes, aber in Rücksicht des Gedanken- und Interessenkreises des Lernenden nur ein Teil, der mit dessen übrigen Teilen in Verbindung treten muß, somit bildet die Aufgabe der Verzweigung des Lehrstoffes den Gegenstand einer dritten Reihe von allgemeinen Bestimmungen. —

Die Aneignung eines geistigen Inhaltes ist ein komplexer psychischer Vorgang, in welchem die psychologische Analyse in erster Linie zwei Momente zu unterscheiden hat: das Aufnehmen des Inhaltes, bei welcher sich das Subjekt receptiv verhält, und eine Aktion des Subjektes, die in einer wie immer gearteten Verarbeitung, Bethätigung, Anwendung, Ausübung besteht. Bei einem Wissensinhalte ist das erste Moment das vorwiegende, bei einem Inhalt des Könnens das zweite, so jedoch, daß beim Wissens- oder Kenntniserwerbe immer zugleich irgend welches Verwenden des Stoffes, beim Fertigkeitserwerbe immer auch ein Aufnehmen, ein Wissenszuwachs stattfindet. Dieser Gegensatz prägt sich in der Sprache mannigfaltig aus in der Zusammenstellung von Ausdrücken wie: Lernen und Üben, Aufnehmen und Produzieren, Lehren und Einüben (*διδάσκειν καὶ ἀσκεῖν*), Unterricht und Unterweisung, Lehrer und Meister u. s. w. So unterschieden die Alten beim

Sprachunterrichte die erklärende, exegetische Sprachlehre und die Anleitung gebende, technische; so die Humanisten, cognitio und usus, ingenium und judicium, contemplatio und efficientia; so Komensky die Analyse als der Belehrung dienende Zerlegung eines Ganzen und die Synthese als kunstmäßige Herstellung eines solchen [1]).

Es ist ersichtlich, daß diese Unterscheidung mit ganz allgemeinen und weitgreifenden Disjunktionen übereinkommt, wie wir sie früher mehrfach zu verwenden hatten, mit den Gegensätzen: theoretisch und poietisch (§. 41, S. 63), Wissenstrieb und Darstellungstrieb (§. 31, S. 3), Wissenschaften und Künste (§. 42, S. 74 f. und §. 64, S. 188), Orientieren und Instrumentieren (§. 41, S. 64), Weltauffassung und Selbstdarstellung (§. 39, S. 47).

Die Zusammengehörigkeit beider Glieder ergiebt sich aus den Einseitigkeiten, zu welchen ihre Trennung führt; ein Wissen ohne Fähigkeit, dasselbe anzuwenden, ist toter Gedächtnisstoff, Kenntnisse ohne freies Verfügen darüber sind Schulkram, und umgekehrt: eine Fertigkeit ohne Kenntnis ist mechanisches Können, ein Einüben ohne Belehrung ist Abrichten. Allein es können auch beide Einseitigkeiten verbunden sein: unfruchtbares Wissen und mechanische Fertigkeit, Eintrichtern und Abrichten, ein Fingerzeig, daß beide Momente nicht bloß nebeneinander, sondern auch richtig verknüpft sein müssen. Das Mittelglied zwischen beiden ist aber das Verständnis, das geistige Bewältigen und darum Verfügbarmachen des Stoffes. Die intellektuelle Funktion macht erst die Kenntnis vollständig und ermöglicht deren Anwendung und damit die rechte Fertigkeit; das Aufgenommene wird in ihr erst verinnerlicht und zum Hinausversetzen vorbereitet; ihr Objekt ist das Allgemeine und in ihm erhebt sich der Eindruck zum Wissen und erhält der Ausdruck (im weitesten Sinne des Wortes) seine Regel. Die Geistesthätigkeit vereinigt als das Mittelglied beider Momente zugleich ihren Charakter: sie ist theoretisch wie das Aufnehmen und poietisch (*νοῦς ποιητικὸς*) wie das Bethätigen.

---

[1]) Did. magn. 18, 28 und 21, 14.

Damit ist eine dreigliederige Reihe der Momente der Aneignung gewonnen: Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden, oder anders ausgedrückt: Aufmerken, Verstehen, Üben, oder Anschauen, Begreifen, Ausführen, oder Kenntnis, Verständnis und Fertigkeit, und ihr entspricht die Reihe der korrelaten Momente des Unterrichtes: Darstellen, Erklären, Befestigen. In dem ersten Gliede ist das empirische, in dem zweiten das logische, in dem dritten das technische Moment der geistigen Aneignung gegeben.

Diese dreigliederige Reihe geht auf die Trias zurück, welche Aristoteles als bestimmend bei der Bethätigung und der Wahrheitserkenntnis bezeichnet: Wahrnehmen, Denken, Streben[1]). Sie findet sich wieder in der Gruppe der Bildungsinhalte: empirische Wissenschaften, rationale Wissenschaften, Künste (*ἱστορία, θεωρία, τέχνη*), in den Richtungen des Interesse: empirisches, spekulatives, technisch-ästhetisches (§. 41, S. 67), in den Stufen der Jugendentwickelung, welche wir durch die Ausdrücke: Aufnehmen, Durchdringen und Verarbeiten, Anwenden charakterisieren konnten (§. 69, S. 223).

Wie zu erwarten, ist die pädagogische Reflexion allenthalben auf diese Stufen der geistigen Aneignung gestoßen und wir treffen in den Unterrichtslehren bald die eben entwickelte Reihe selbst an, bald eine erweiterte, bald eine verkürzte. Erweitert wird sie mehrfach durch Hinzuziehung des Lehrens als der vollkommensten Anwendung des Gelernten, aber auch durch Trennung des Einprägens vom Einüben oder entsprechend des Behaltens vom Anwenden; verkürzt erscheint sie durch Weglassung des ersten Gliedes als des selbstverständlichen Anfanges. In der dem Boethius zugeschriebenen, im Mittelalter gangbaren Schrift de disciplina scholarium werden unterschieden: das Lernen, das Verstehen des Gelernten und das Ausdrücken des Verstandenen; an einer anderen Stelle heißt es: „Dem Anfänger gebührt es, zuzuhören, dem Weitergebildeten, selbst nachzudenken, dem im Nachdenken Geübten, sich anhaltend mit der

---

[1]) Eth. Nic. VI, 2 *τρία δ' ἐστὶν ἐν τῇ ψυχῇ τὰ κύρια πράξεως καὶ ἀληθείας, αἴσθησις, νοῦς, ὄρεξις.*

Sache zu beschäftigen, wer die Höhe erreicht hat, dem steht es zu, zu lehren" [1]). Ein bei den Humanisten gangbarer Schulspruch bezeichnet das Fragen und Behalten als die Stufen zum Lehren:

Multa rogare, rogata tenere, retenta docere
Haec tria discipulum faciunt superare magistrum.

Helwig, der Zeitgenosse Ratkes, faßt die Didaktik als die Kunst des Darstellens zum Zwecke des Verstehens und Behaltens: Didactica est ars repraesentandi aliquid intellectui, ut facilius id apprehendat et firmius retineat [2]). Komensky unterscheidet das Verstehen, das Merken und das Üben und vergleicht sinnreich den Verstand mit der Wurzel der Wissenschaft, das Gedächtnis mit ihrem Stamme und die Anwendung der Sprache, sowie die Handhabung der Dinge mit ihren Blättern und Blüten [3]). J. M. Gesner nennt die attentio, welche er mit einer geöffneten Hand vergleicht, und die meditatio, unter der er nicht bloß den Verstandesgebrauch, sondern, indem er das Wort von μελετᾶν ableitet, die Übung versteht.

Schwarz stellt die Stufenfolge: belebender, beseelender, begeistigender Unterricht auf; der erste soll den Bildungstrieb überhaupt erregen, der zweite soll den menschlichen Geist in der Seele entwickeln helfen, der dritte die Selbstthätigkeit des Schülers zur freien Aneignung des Mitgeteilten auffordern [4]).

K. L. Roth nennt drei Arten des Lernens: „ohne Bewußtsein, mit halbem Bewußtsein, wo nur das ὅτι, und mit ganzem, wo zum ὅτι auch noch das διότι und die Funktion des Geistes im Suchen des ὅτι selbständig wahrgenommen wird", und drei Funktionen des Lehrers: Lehren, Üben, Erwecken [5]). Verbindet man beide Reihen, so erhält man fünf Glieder: das unbewußte Lernen

---

[1]) Beide Stellen sind zitiert und besprochen bei Vincentius Bellov. de erud. fil. reg. c. 7 und 10. — [2]) In der Delineatio Didacticae generalis 1619, abgedruckt in K. v. Raumers Geschichte der Pädagogik, II[4], S. 395. — [3]) Did. magn. 16, 35 f. — [4]) Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre 1835, II[3], §. 13 f. — [5]) Gymnasialpädagogik, Abschnitt III, Lernen und Lehren, womit Roths Artikel mit gleichem Titel in Schmids Encyklopädie zu vergleichen ist.

ohne Lehre, dem freien Bildungserwerbe zugehörend; das Lernen und Lehren eines Thatbestandes, also das empirische Moment; das Lernen und Lehren aus dem Grunde, also das logische Moment; das Üben und schließlich das Erwecken, also das Gewinnen der freien Thätigkeit, ein Punkt, der unten §. 76 erörtert werden wird.

Um schließlich auch dem Dichter das Wort zu geben, seien die Verse Rückerts aus der „Weisheit der Brahmanen“ herangezogen, in denen er das Verstehen und das Lernen im prägnanten Sinne von Einprägen und Einüben als Vorstufen des Thuns auffaßt und damit auf den praktisch-sittlichen Endpunkt der ganzen Stufenfolge hinweist:

„Begriffen hast du, doch damit ist's nicht gethan,
Nun lern' es auch, dann erst gehört es ganz dir an.

Es ist ein Unterschied: begriffen und gelernt;
Beim ersten Schritt ist man noch weit vom Ziel entfernt.

Doch ist auf rechter Bahn der erste Schritt gethan,
So kommt das Ziel von selbst, hält nur der Schritt nicht an.

Das recht Begriffene ist leicht zu lernen nun,
Doch lernen mußt du es, sonst kannst du es nicht thun.“

Die älteren Pädagogen haben die Stufenfolge der Aneignung nicht als Prinzipien der Didaktik verwendet und erst Herbart thut diesen Schritt; allein seine Psychologie, welche das Denken und die Bethätigung auf das Vorstellen zurückzuführen unternimmt, ist der Fassung und Begrenzung der einschlägigen Begriffe nicht günstig; es liegt in der Natur der Sache, daß der Nominalismus eine Reihe, deren Angel- und Drehpunkt das Denken ist, nur unvollkommen herstellen kann. Am nächsten kommt Herbart den Momenten der Aneignung bei der Gliederung des Erkenntnisinteresses in empirisches, spekulatives und ästhetisches, worauf vielleicht die in der Kantschen Schule gangbare Stufenfolge: Sinnlichkeit: empirisch, Verstand: rational, Urteilskraft: teleologisch-ästhetisch, von Einfluß gewesen ist. Die Disjunktion der Momente der Vielseitigkeit: Vertiefung und Besinnung, nähert sich den Stufen der Aneignung, insofern als es die Vertiefung, nach Herbarts

Sprachgebrauch, mit dem Einzelnen zu thun hat, die Besinnung mit der „Verschmelzung des Aufgefaßten“ und zwar als „ruhende Besinnung“ auf das System gerichtet, als fortschreitende auf die Methode, d. i. die Anwendung des Systems. Mit der Vertiefung wird „Mannigfaltigkeit und Innigkeit“, mit dem System „verständiger Gebrauch“, mit der Methode „absichtliches Lenken“ zusammengestellt[1]). Auch die Unterscheidung des ursprünglichen, des appercipierenden und des absichtlichen Aufmerkens nähert sich der Stufenfolge: auffassen, verstehen, verarbeiten[2]); gelegentlich nur werden Aufmerksamkeit, Verstehen und Behalten zusammen genannt[3]). — Als leitende Begriffe dienen Herbart die Bestimmungen: Klarheit, Assoziation, System, Methode, die er durch Zerlegung der Begriffe Vertiefung und Besinnung gewinnt; Voraussetzung ist dabei die Aneignung eines mannigfaltigen Stoffes, der durch die Aneignung erst Einheit erhalten soll; darum erscheint die Assoziation, welche zwischen der Aufnahme des Einzelnen und der systematischen Ordnung vermittelt, als besonderes Glied, während sie richtiger als eines der Momente der Anwendung ihre Stelle fände, und darum wird ferner von der intellektuellen Thätigkeit nur die Systembildung genannt. Bei dieser Wendung der Betrachtung mußte Herbart die Verwandtschaft übersehen, welche zwischen seinen Momenten der Vielseitigkeit und den Richtungen des Erkenntnisinteresses besteht, und dadurch verliert die ganze Begriffsreihe an Tragweite.

Bei Ziller erhält die Reihe: Klarheit, Assoziation, System, Methode, den Namen der formalen Stufen und wird zur Bestimmung des Lehrverfahrens, also der didaktischen Technik, verwendet; Ziller fügt zugleich ein Anfangsglied hinzu, die analytische Vorbereitung, d. i. die Anknüpfung des Gegenstandes an den Gedankenkreis des Lernenden, ein Punkt, auf den wir unten §. 76 zurückkommen. Zugleich giebt er der Assoziation eine bestimmtere Beziehung auf das System, indem er ihr den Abstraktionsprozeß zuweist[4]). Der

---

[1]) Päd. Schriften, herausgeg. von Willmann I, S. 383 f. u. Anm. 42. — [2]) Das. II, S. 539 (Umriß, §. 73 f.) — [3]) Das. II, S. 564 (Umriß, §. 117). — [4]) Vorlesungen über allg. Pädagogik, §. 24.

Durchführung der formalen Stufen hat die Herbartsche Schule besondere Aufmerksamkeit zugewandt; die Anwendung derselben auf verschiedene Lehrstoffe konnte, da dieselben auf der Voraussetzung eines zusammenhangslosen Stoffes beruhen, nicht durchgängig gelingen, allein die Versuche der Praktiker haben das Gute gehabt, daß sie zum Teil die ursprüngliche Aufstellung berichtigten. Dörpfeld nennt die Herbartsche Stufe der Klarheit: Anschauung, die der Assoziation: Vergleichung, die des Systems: Zusammenfassung, die der Methode: Anwendung, faßt aber die beiden mittleren Stufen unter der Bezeichnung: Denken zusammen, so daß die Reihe: Anschauen, Denken, Anwenden herauskommt[1]). C. Kehr bezeichnet Auffassung, Aneignung und Reproduktion als die Stufen und die analoge Reihe: Anschauung, Erkenntnis und Übung als die Säulen des Unterrichts[2]); O. Frick nennt als die „allgemeinen Unterrichtslehrformen": Darbietung, Bearbeitung, Anwendung[3]) — alles Bestimmungen, die gar nicht mehr nach Theorie aussehen, in Wahrheit aber Tragbalken bezeichnen, auf denen, wie im Verlaufe unserer Darstellung deutlich werden wird, der Aufbau des Lehrstoffes im ganzen und im einzelnen, also Formgebung und Technik, zugleich beruhen muß. —

Von den drei nachgewiesenen Stufen der Aneignung schließt jede wieder eine Mehrheit von Momenten in sich, welchen ebensoviele Formen des Unterrichtes entsprechen.

Das Aufnehmen ist ein verschiedenes, je nachdem sein Gegenstand durch Anschauung ergriffen, also den Sinnen vorgeführt wird, oder durch Reproduktion früherer Anschauungen ins Bewußtsein eingeführt wird.

Auf Seiten des Unterrichtes entspricht dem ersteren Falle das Zeigen, dem letzteren das Darstellen im eigentlichen Sinne, während das Darstellen im weiteren Sinne dem Lehren überhaupt

---

[1]) Der didaktische Materialismus, 2. Ausgabe, 1886, S. 119 f. — [2]) Theoretische und praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke, 8. Aufl., 1883, S. 45 u. 82. — [3]) Lehrproben und Lehrgänge, Heft 16, S. 34 f.

nahe kommt (vergl. §. 64, S. 187). Nach dem Zeigen ist vielfach in den Sprachen das Lehren genannt — to teach, enseigner u. a. — wobei die Belehrung des Kindes durch Vorzeigen und Benennen oder die des Lehrlings, welchem durch Vormachen gezeigt wird, nicht aber gemeinsamer Unterricht vorschweben mochte; denn in den primitiven Formen des Schulunterrichtes tritt das sinnliche Element und mit ihm das Zeigen zurück, so daß es der Mahnrufe der Didaktiker bedurfte, um die Anschauung zur Geltung zu bringen.

Das Darstellen empirischer Materien geschieht durch Beschreibung, wenn es sich um Gegenstände oder Zustände, durch Erzählung, wenn es sich um Vorgänge oder Thaten handelt; hier nähert sich der Unterricht am meisten der Sprachkunst und hat der Lehrer vom Dichter und Geschichtsschreiber zu lernen. Vielfach verbindet sich das Darstellen und das Zeigen, insofern die Darstellung die sinnliche Anschauung, das Zeigen die Phantasie zu Hilfe zu rufen hat.

Das Verständnis ist entweder ein nominales oder ein reales; jenes hat den in der Sprache niedergelegten Gedanken zum Gegenstande, es ist philologisch, in dem Erkennen des Erkannten bestehend; dieses dagegen sucht einen Gegenstand nach seinem Wesen zu begreifen und damit zu eigentlicher Erkenntnis vorzudringen (vergl. oben §. 67, S. 210). Von demjenigen, welcher Verständnis vermittelt, gilt, was Aristoteles vom Definierenden sagt, er zeigt entweder, was eine Sache ist, oder was der Name bedeutet [1]). Die Verständnisvermittelung, welche mit der Sprache zu thun hat, nennen wir Erklären, es ist die älteste schulmäßige Lehrform, bei allen Völkern gelehrter Bildung anzutreffen [2]). Die vielfachen Bezeichnungen, als: Exegese, exegetische Grammatik, Hermeneutik, Interpretation, Exposition, Kommentar, Glossieren, Auslegen (*ἀνάπτυξις*) Erläutern, Deuten u. a. weisen auf die Ausdehnung dieser Unter-

---

[1]) An. post. II, 7, *ὁ ὁριζόμενος δείκνυσιν ἢ τί ἐστιν, ἢ τί σημαίνει τοὔνομα.* — [2]) Über die Bezeichnung der Exegese bei den Indern vergl. Alfred Ludwig Rigveda III, S. 70 f. Das üblichste Wort für Kommentar: pradipa bedeutet Lampe.

richtsform hin. Wenn das Erklären keine Schwierigkeiten der Sprache zu bewältigen hat und darum minder eng an den Text gebunden ist, so geht es in das Besprechen, Durchsprechen, Erörtern über. In der Bezeichnung des Erklärens als Deuten ist seine Verwandtschaft mit dem Zeigen ausgedrückt. Der Zeigende erklärt das Angeschaute und der Erklärende zeigt den Sinn, den Gedanken. Die Aufweisung eines in der Sprache niedergelegten Gedankens ist die gewöhnlichste und wichtigste Form des Erklärens; allein letzteres ist überall an der Stelle, wo ein Gedanke in Zeichen irgend welcher Art ausgedrückt ist; auch die Symbolik und die Kunstlehren haben zu erklären; bei ihnen ist das Verstehen auf andere Darstellungselemente erweitert und rücken Erklären und Zeigen ganz nahe zusammen.

Das Verstehen eines Textes beruht auf dem Trennen und Verknüpfen der Sprachelemente, dem Vordringen zum Zusammenhange derselben und dem Ergreifen des Denkinhaltes, welcher als Ganzes die Teile des sprachlichen Ausdruckes verbindet (vergl. §. 47, S. 92 und 93). Aber sowohl die Sprachelemente als der Denkinhalt sind zugleich Gegenstand eines anderen Verständnisses: jene können auch aus den Kategorieen und Regeln der Grammatik, der Denkinhalt aber aus seinem Verhältnisse zu übergeordneten und begründenden Denkinhalten verstanden werden. In beiden Fällen gilt das Verständnis nicht wie vorher Darstellungs-, sondern Erkenntniselementen. Es wird dabei ein Besonderes aus dem Allgemeinen, ein Abgeleitetes aus dem Grunde verstanden und damit zur eigentlichen Erkenntnis vorgeschritten; denn das Allgemeine und der Grund erschließen das Wesen der Sache, sind deren Prinzip: „Zu wissen, was etwas ist, ist dasselbe, wie zu wissen, warum es ist"[1]. Im Prinzip liegt das Einzelne gleichsam eingewickelt, harrend der individualisierenden Bestimmungen, aber auch umgekehrt läßt sich das Prinzip eingewickelt denken im Einzelnen, harrend des abstrahierenden Herauslösens.

[1]) An. post. II, 2, τὸ τί ἐστιν εἰδέναι ταὐτό ἐστι καὶ διὰ τί ἐστι.

Das Verständnis wird ein reales, wenn es in dieses Verhältnis eindringt; eine zusammenhängende Darlegung aber, welche dies Verständnis vermittelt, hat das Eingewickelte zu entwickeln, daher die Bezeichnung: Entwickelung für dieselbe wohl angemessen ist. Das Entwickeln ist dem Darstellen analog, nur daß es nicht wie dieses ein Neben- oder Nacheinander, sondern die Beziehungen von Begriffen zum Gegenstande hat; wie das Darstellen abschließen kann mit dem Zeigen eines anschaulichen Objekts, so kann eine Entwickelung ihren Schlußpunkt in einer Textstelle suchen, wie dies z. B. Trendelenburg in seinen „Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik" meisterhaft durchgeführt hat, welche eigentlich Zusammenfassungen logischer Entwickelungen in aristotelischen Aussprüchen sind.

Damit das Aufgenommene und Verstandene zur Anwendung gebracht werden könne, muß es in der Seele befestigt werden; dies geschieht aber bei Wissensinhalten durch Einprägen ins Gedächtnis, bei Gegenständen des Könnens durch Einüben. Der naiven Auffassung gilt das gedächtnismäßige Lernen für das Lernen schlechthin; der Römer nannte es ediscere, auslernen, also gleichsam lernend ausschöpfen; neuere Sprachen nehmen die Bezeichnung von der vollen Applikation her, die dabei nötig ist: apprendre par coeur, learning by heart; der griechische Ausdruck *ἀπὸ στόματος μανθάνειν* bezeichnet gleichsam das mundwerkmäßige Lernen, und zu dem deutschen Auswendiglernen wäre der Gegensatz das Inwendiglernen, welches von der äußeren Form absieht. Auf das Einprägen und Einüben beziehen sich verschiedene alte Schulsprüche: Tantum scimus, quantum memoria tenemus; Repetitio est mater studiorum; Lege, relege, repete; Nulla dies sine linea; Praecepta pauca, exercitatio multa u. a. Daß das Lernen im Ausüben und besonders im Lehren seinen Abschluß suchen müsse, besagen außer früher angeführten die Sentenz Fabricando fabricamur oder in anderer Fassung: Fabricando fit faber und das oft zitierte: Docendo discimus; die Anwendung im Leben hat der Spruch: Non scholae, sed vitae discendum

im Auge, der übrigens seiner ursprünglichen Bedeutung meist entfremdet wird (vergl. Bd. I, §. 13, S. 195).

Das Einprägen und das Einüben können ebensowohl solche Stoffe zum Gegenstande haben, welche aufgenommen und zugleich zum Verständnis gebracht sind, in welchem Falle sie judiziös genannt werden können (nach Kants Sprachgebrauch), als solche Stoffe, die bloß aufgenommen sind; bei letzteren ist die Befestigung eine mechanische, d. i. durch den Vorstellungsmechanismus geschehende, und in richtiger Beschränkung hat auch diese ihre Berechtigung: es giebt ein Üben mit nachfolgendem Nachdenken, eine der Kunde vorausgehende Kunst und auch ein Einprägen von Inhalten, welche nachträglich Denkstoffe werden.

Die eigentliche Anwendung veranlaßt der Unterricht durch die Aufgabe, deren Zweck die Applikation des Gelernten auf ein gegebenes Gebiet ist. Sie ist um so zweckentsprechender, je fester der Schüler die Voraussetzungen ihrer Lösung besitzt und je mehr zugleich seine Selbstthätigkeit in Anspruch genommen wird. Der Aufgabe verwandt ist die Frage, so daß sie eine verkürzte Aufgabe und diese eine ausgestaltete Frage genannt werden kann. Doch ist die Frage nicht bloß eine Form des anwendenden Unterrichtes, sondern ein Vehikel des Verkehrs von Lehrer und Schüler überhaupt, also bei jeder Form des Unterrichtes verwendbar.

Die folgende Übersicht kann die Momente der Aneignung und die aus ihnen erfließenden Formen des Unterrichtes veranschaulichen.

Momente der Aneignung und Formen des Unterrichtes.

Empirisches Moment: Das Aufnehmen		Logisches Moment: Das Verständnis		Technisches Moment: Die Anwendung	
eines angeschauten Objekts vermittelt durch	auf Grund reproduzierter Anschauungen vermittelt durch	nominales vermittelt durch	reales vermittelt durch	bei Stoffen vermittelter Anwendung vorbereitet durch	bei Stoffen unmittelbarer Anwendung durch
Zeigen	**Darstellen**	**Erklären**	**Entwickeln**	**Einprägen**	**Einüben**
1) Vorzeigen, 2) Vormachen.	1) Beschreiben, 2) Erzählen.	1) Exegese, 2) Besprechung.	mittels des Allgemeinen oder des Grundes.	1) judiziös, a. durch Aufgaben.	2) mechanisch, b. durch Fragen.

Die Stufen der Aneignung und die auf ihnen beruhenden Formen des Unterrichtes finden, vermöge der Allgemeinheit ihres Charakters, auf alle Lehrstoffe Anwendung, aber die Art und Ausdehnung dieser Anwendung ist bei den einzelnen Disziplinen eine verschiedene. Das empirische Moment wiegt vor bei der Geschichte, der Weltkunde und der Naturkunde; und zwar verwendet die Geschichte vorzugsweise den darstellenden, die Welt- und die Naturkunde zugleich wesentlich den zeigenden Unterricht. Das empirische und rationale ist in der Theologie verbunden, welche sich teils der erklärenden, teils der darstellenden, teils der entwickelnden Lehrform bedient, das empirische und technische Moment ist in der Philologie verbunden, welche als Exegese die erklärende, als Sprachübung die technische Lehrform verwendet, als Sprachlehre aber auch die entwickelnde heranziehen kann. Diese letztere ist der Philosophie eigentümlich, und in Verbindung mit der technischen charakterisiert sie die Mathematik, welche vorzugsweise entwickelnd und übend vorgeht. Das technische Moment ist das vorschlagende bei den Fertigkeiten; Musik und Graphik gehen übend und erklärend, dagegen Technik und Gymnastik zeigend und übend vor.

Bei den meisten Fächern lassen sich diese Momente leicht verknüpfen und gewinnt dadurch der Lehrstoff einen homogenen Charakter; bei einigen dagegen bedarf es besonderer Vorsorge, die verschiedenen Seiten des Unterrichtes zusammenzuhalten; so bei der Philologie, welche an den Sprachwerken, der Sprachlehre und der Sprachübung verschiedene Fußpunkte hat; ferner bei der Weltkunde, bei welcher das Eindringen in das Kartenbild mit der Schilderung und Erzählung zu verbinden ist, und bei der Naturkunde, bei der die Anschauung und wenn möglich Handhabung der Objekte einen Beziehungspunkt bildet. Diese Disziplinen, die wir als gemischte bezeichnen können, bieten der Formgebung besondere Aufgaben dar.

§. 71.

Wir haben im vorigen den Prozeß der geistigen Aneignung verfolgt und dabei wohl einen Inhalt, welcher angeeignet wird, vorausgesetzt, aber diesen nicht weiter untersucht. Dies hat nunmehr zu geschehen, da sich der Betrachtung dieses Inhaltes allgemeine Bestimmungen abgewinnen lassen, welche aller Formgebung in ähnlicher Ausdehnung zu Grunde liegen, wie die Aneignungsmomente.

Aller Inhalt des Lernens und Lehrens ist teils ein einfacher, teils ein zusammengesetzter. Ein einfacher Inhalt wird durch einen relativ einfachen Akt des Geistes angeeignet, aber dabei oder nachher mit anderen Inhalten verbunden; ein zusammengesetzter aber wird in gewisse Elemente zerlegt, welche einzeln angeeignet, aber schließlich wieder zur Einheit zusammengefaßt werden. Da die Aneignung drei Stufen durchschreitet: Auffassung, Verständnis und Darstellung, so ist auch ihr Inhalt in dreifacher Rücksicht zu betrachten als Auffassungsinhalt, Verständnisinhalt und Darstellungsinhalt, und jeder wieder in Hinsicht seiner Zerlegung in Elemente und seiner Zusammensetzung aus solchen.

Wo die Untersuchung der Aneignungsstufen mangelhaft ist, erhält auch die Untersuchung über die Zerlegung und Zusammensetzung des Inhaltes eine schiefe Richtung. Der Nominalismus, der den Unterschied von Auffassen und Begreifen, Vorstellen und Denken verwischt, kommt über das bloße Aufnehmen nicht hinaus und begnügt sich mit dem Zerlegen und Zusammensetzen von Vorstellungen; wird wenigstens Aufnehmen und Darstellen geschieden, und nur das Mittelglied vernachlässigt, so besteht die Neigung, das Aufnehmen mit dem Zerlegen, das Darstellen mit dem Zusammensetzen gleichzustellen, was ebenfalls der Schärfe der Bestimmungen Abbruch thut. Nur wenn das Denken und denkende Erkennen in seiner Mittelstellung als Angelpunkt des rezeptiven und spontanen Moments, als der Akt der größten Verinnerlichung und zugleich der

Gestaltung des geistigen Inhaltes gewürdigt wird, kann dem Probleme Genüge geschehen, auch wird erst dann die Berührung der Didaktik mit der Logik hergestellt, ohne welche jene in eine einseitig psychologische Richtung gerät. Nur von der Logik kann die Didaktik die Kunstausdrücke für jenes Zerlegen und Zusammensetzen, Analyse und Synthese zu Lehen nehmen, deren unbefugter Gebrauch in der Pädagogik so vielfach Unklarheit erzeugt hat.

„Die Zurückführung von jedem Zusammengesetzten auf die Elemente, aus denen es zusammengesetzt ist, heißt Analyse, denn, wenn die Synthese der Weg von den Prinzipien zu dem aus den Prinzipien Erfließenden ist, so ist die Analyse der Rückweg von diesem Endpunkte zu den Prinzipien" [1]). So bestimmen die Aristoteliker die Bedeutung dieser beiden Ausdrücke und die Logik folgt ihrem Sprachgebrauche. Durch Analyse steigt das denkende Erkennen vom Konkreten, Speziellen, Bedingten auf zum Abstrakten, Allgemeinen, Bedingenden, durch Synthese dagegen läßt es sich von höheren Begriffen, allgemeinen Regeln und Gesetzen zu dem hinab, was diese unter sich befassen.

Mit Begriffen verfährt die Analyse abstrahierend, indem sie die Merkmale wegläßt, die der höhere Begriff nicht mehr einschließt; mit Urteilen verfährt sie generalisierend, indem sie von speziellen Bestimmungen absieht; wenn sie auf Grund verglichener Thatsachen Gleichförmigkeiten und Gesetze feststellt, so verfährt sie induktiv; wenn sie dem Kausalzusammenhange nachgeht, verfährt sie regressiv und ebenso, wenn sie Urteile, Lehrsätze, Regeln auf ihre Gründe hin betrachtet.

Die Synthese dagegen verfährt mit Begriffen determinierend, indem sie den allgemeineren Begriffen Merkmale zufügt, mit Urteilen spezialisierend, indem sie durch Aufnahme näherer Bestimmungen die

---

[1]) Alexander von Aphrodisias im Kommentar zu den Analyt. pr. zur Erklärung des Titels: *ἀναλυτικὰ δὲ ὅτι ἡ παντὸς συνθέτου εἰς τὰ ἐξ ὧν ἡ σύνθεσις αὐτοῦ ἀναγωγὴ ἀνάλυσις καλεῖται· ἡ μὲν γὰρ σύνθεσις ἀπὸ τῶν ἀρχῶν ὁδός ἐστιν ἐπὶ τὰ ἐκ τῶν ἀρχῶν, ἡ δὲ ἀνάλυσις ἐπάνοδός ἐστιν ἐπὶ τὰς ἀρχὰς ἀπὸ τοῦ τέλους.*

Sphäre, für welche sie gelten, einschränkt; bei der Behandlung von Regeln und Gesetzen verfährt sie deduktiv, indem sie in den Kreis ihrer Anwendung hinabführt; die Kette der Ursachen verfolgt sie progressiv, von den Ursachen zu den Wirkungen, und analog geht sie von Gründen zu Folgerungen fort.

Beim Lernen und Lehren kommt Analyse und Synthese überall da in Verwendung, wo ein reales Verständnis gesucht und vermittelt wird, am vollständigsten beim entwickelnden Unterrichte, welcher entweder analytisch das Prinzip aus dem Gegebenen oder synthetisch das Gegebene aus seinem Prinzip entwickelt.

Vom realen Verständnisse, welches mit Erkenntniselementen zu thun hat, unterscheiden wir ein anderes, welches sich auf Gestaltungs- oder Darstellungselemente bezieht und sofern diese der Sprache angehören, nominelles oder philologisches Verständnis heißen kann. Auch bei diesem findet ein Zerlegen und Zusammensetzen der Elemente statt und giebt es ein Aufsteigen vom Ausdrucke zum Sinne, vom Zeichen zum Gedanken, vom Darstellungsmittel zum geistigen Inhalte; wo es sich aber um die Anwendung der Darstellungsmittel handelt, findet ein Absteigen in umgekehrter Richtung statt.

Wie im Gegebenen die Erkenntniselemente, so sind im Ausdrucke, sei er sprachlich oder künstlerisch, die Darstellungselemente kompliziert, und wie die logische Zerlegung auf allgemeinere, die Zusammensetzung dagegen auf speziellere Begriffe führt, so führt die Erklärung eines Sprach- oder Kunstwerkes, welche wir die technische Zerlegung nennen können, auf Elemente von erweitertem Anwendungskreise, während die Herstellung eines solchen Werkes jene Elemente zusammensetzt, und damit zu spezifischer Anwendung bringt. Das reale Verständnis ergreift im Gegebenen das Wesen, das nominale im Ausdrucke den Gedanken; jenes ist auf den Grund gerichtet, auf den das Konkrete zurückgeht, dieses auf den Sinn, der in den Zeichen niedergelegt ist, auf den Geist, der sie zu Zeichen gemacht hat. Wenn nun auch die psychischen Thätigkeiten bei beiden Arten des Verstehens verschieden sind und auch verschiedene Wei-

sungen für den Unterricht mit sich bringen, so fallen jene doch in letzter Linie in eins zusammen: die realistische Weltanschauung im Gegensatz zur nominalistischen betrachtet den Gedanken als das Wesen, den Geist als den Grund, das gegebene Reelle als den Ausdruck eines Ideellen. Das verständlichste Mittelglied zwischen dem Erkennen und dem Darstellen ist der Zweck, welcher Gedanke und Ursache, Erkenntnis- und Darstellungsprinzip zugleich ist; die dem Zwecke dienenden Mittel sind Darstellungselemente, aber insofern aus ihnen auf den Zweck geschlossen werden kann, Erkenntniselemente. Bei der Betrachtung des vom Zwecke Bestimmten, also des Organischen, verbinden sich abstrahirende Analyse und erklärendes Zerlegen, denn jenes will sowohl aus allgemeineren Begriffen als aus der Einheit des Zweckes verstanden werden; eine teleologische Analyse darf sich daher nicht auf eine Definition beschränken, sondern muß ähnlich der Exegese darauf ausgehen, ein sinnvolles Ganzes zu deuten (vergl. §. 38, S. 41).

Es ist somit zwar eine Erweiterung des Sprachgebrauches der Logik, aber keine unberechtigte, fremdartiges hereinziehende, wenn wir in der Didaktik die Ausdrücke Analyse und Synthese nicht bloß für Erkenntnis-, sondern auch für Darstellungselemente verwenden. Der Unterschied wird durch den Gegensatz des Logischen und des Technischen genügend bestimmt, wobei unter der technischen Analyse und Synthese zugleich die sprachliche, philologische einbegriffen ist.

Aber noch in anderer Rücksicht muß die Didaktik die Betrachtung erweitern, da bei ihr das logische Moment nur das mittlere ist und das denkende Erkennen zwischen dem Aufnehmen und dem Anwenden seine Stelle hat. Bei der Synthese kommt die Stufe des Aufnehmens nicht in Betracht, weil jene darauf angelegt ist, Auffassung und Verständnis zugleich zu vermitteln; bei der Analyse dagegen muß der zu zerlegende Gegenstand vorerst aufgefaßt werden, es muß also eine Synthese der Auffassung vorausgegangen sein. Es gilt dies ebensowohl vom belehrenden Zeigen eines sinnlichen Objektes, wie von der analytischen Besprechung eines geistigen, wie von der Erklärung eines Textes. Nur in einem Falle ist ein

solches Darbieten und Auffassen nicht erforderlich, wenn nämlich des Schülers eigene Vorstellungen und Gedanken den Gegenstand der Zerlegung bilden, alsdann geht der Unterricht rein-analytisch vor ohne synthetisches Anfangsglied. In diesem Sinne faßt Herbart den analytischen Unterricht auf, während er den synthetischen ausdehnt auf jedes Verfahren, bei dem der Lehrer den Stoff darbietet, Bestimmungen, auf welche wir bei der Erörterung der Verzweigung des Unterrichtes (§. 76) zurückzukommen haben.

Der analytische Unterricht bedarf aber auch eines synthetischen Abschlusses; das Allgemeine, welches er findet, muß auf das Spezielle angewendet werden, weil darin die Probe für das Verständnis liegt; alles Anwenden aber ist synthetisch, denn es wird dabei zu besonderen Bedingungen herabgestiegen; so erscheint also die Analyse im Unterrichte in die Mitte genommen zwischen eine Synthese der Auffassung und eine Synthese der Anwendung.

Zu den Formen des Unterrichtes, welche auf den Momenten der Aneignung beruhen (§. 70, S. 237), stellt sich Analyse und Synthese in folgender Weise. Das Zeigen ist synthetisch bei den Fertigkeiten, wo es als Vormachen auftritt, aber auch da, wo der Lehrer ein Anschauungsobjekt vor den Augen des Schülers entstehen läßt; dagegen ist der Unterricht, der ein fertiges Objekt vorzeigend behandelt, analytisch. Der darstellende Unterricht ist vorzugsweise synthetisch und wird nur insoweit analytisch, als er an ein vorliegendes Objekt oder an den Gedankenkreis des Schülers anknüpft. Der erklärende Unterricht ist analytisch; der entwickelnde Unterricht kann ebensowohl analytisch als synthetisch sein; das Einprägen und Einüben sowie das Anwenden ist seiner Natur nach synthetisch. —

Analyse und Synthese gestatten eine Verbindung bei demselben Gegenstande, falls derselbe reich genug ist, um mehrere Angriffspunkte zu bieten. Es kann die Analyse vorausgehen, um auf den Standort der Betrachtung hinaufzuführen, von dem aus dann durch Synthese wieder hinabgestiegen wird. Derart verfährt häufig Platon, dessen Politeia als das klassische Beispiel dieser Ver-

bindung bezeichnet werden kann; von der Frage nach dem Wesen der Gerechtigkeit hebt die Untersuchung an, um nach mehrfachen analytischen Versuchen zu dem Gedanken aufzusteigen, daß die Gerechtigkeit im Gemeinwesen und Einzelleben zugleich aufzusuchen sei, von wo aus nun die synthetische Konstruktion der idealen Verfassung des Staates und des Individuums ausgeht. Eine andere Verbindung von Analyse und Synthese ist diejenige, bei welcher der Gang der Darstellung im Ganzen synthetisch ist, aber nicht in fortlaufender Entwickelung, sondern in diskreten Lehrstücken fortschreitet, deren jedes für sich analytisch auf seine Voraussetzungen zurückgeführt wird. Dafür geben die Elemente Euklids das älteste Beispiel, welche von den einfachsten Bestimmungen ausgehen, diese aber nicht in einfach-synthetischem Fortschritt determinieren und spezialisieren, sondern kunstvoll zu Lehrsätzen und Aufgaben komplizieren, denen Beweis und Auflösung beigegeben werden, welche deren Zusammenhang mit dem schon Festgestellten aufweisen. Ein ähnliches Verfahren wandten die Scholastiker an, wenn sie eine Untersuchung in Quästionen, diese wieder in Artikel zerlegten, welche eine Frage an der Spitze tragen, die den unmittelbaren Gegenstand der das Für und Wider abwägenden und schließlich auf das Ausgemachte zurückgehenden Untersuchung bildet.

In der Geschichte des Unterrichtes erscheint das synthetische Verfahren weit früher als das analytische. Dem älteren Lehrbetriebe war es schon darum angemessener, weil er auf das Üben, welches synthetischer Natur ist, das Hauptgewicht legt. Auch wies das Bedürfnis, einen Wissensinhalt in möglichster Kürze zusammenzudrängen, auf eine Darstellung hin, welche von den Prinzipien ausgeht und zu dem Abgeleiteten fortschreitet. Die gangbaren Leitfäden der freien Künste waren durchwegs synthetisch, die Analyse hatte nur bei der Texterklärung ihre Stelle. Descartes bezeichnet die synthetische Methode als die der lehrhaften Darstellung, die analytische dagegen als die des Erfinders [1]). Die Didaktiker

[1]) Discours de la methode II.

des XVII. Jahrhunderts sind die ersten Anwälte der Analyse, obgleich sie den Namen nicht im Gebrauch haben. Darauf gehen ihre Vorschriften: Ne modus rei tractetur ante rem; Universalia docentor in singularibus, totum in partibus; Per inductionem et experimentum omnia[1]). Komensky stimmt ein inbezug auf das analytische Ausgehen von der Sache vom Einzelnen, vom Sinnlichen, aber er würdigt doch auch die Synthese, für welche er die Natur zum Muster nimmt, welche ihre Gestaltung vom Allgemeinsten beginnt und bei Einzelheiten aufhört; ähnlich sollten, verlangt er, von vornherein die Grundlagen der Bildung gelegt werden, so daß der Studiengang nur die Ausarbeitung derselben bringt, wie der Baum nur die zuerst getriebenen Äste verästelt und verzweigt[2]). Doch mangelt es an einer Auseinandersetzung des Verhältnisses von Analyse und Synthese bei Komensky; was er Synthese nennt, ist lediglich Anwendung, Darstellung (vergl. oben §. 70, S. 227).

Die Pädagogik des vorigen Jahrhunderts war auf das analytische Prinzip durch mehrere Umstände hingewiesen: durch das Bestreben, das Lernen zu erleichtern, durch die mit dem Sensualismus zusammenhängende Vorliebe für das sinnliche Vorstellen und durch ihre Neigung zum aufklärenden Räsonnement. Sie pries das Ausgehen vom Gegebenen als das einzig naturgemäße Verfahren gegenüber dem starren Verfahren der Synthese, welche den Geist mit unverstandenem Stoffe anfülle. Dagegen hat Pestalozzis Lehrkunst einen synthetischen Charakter; er geht darauf aus, den Gebieten des Elementarunterrichtes ihre Grundformen, „die letzten Elemente", zur Basis zu geben, aus deren Kombination sich die Materien derselben zusammensetzen sollen derart, daß, wenn jene zu Handhaben gemacht werden, der ganze Inhalt des Gebietes sich gleichsam von selbst aufrolle in eigener Bewegung mit Ausschluß aller Willkür des Lehrers, eine Synthese, die allerdings nur bei

---

[1]) Den letzten Grundsatz formulierte Ratke, die übrigen Helwig in der Delineatio didactica generalis bei Raumer, Gesch. der Päd. II[4], S. 395 f. — [2]) Did. magn. 16, 45; vergl. 18, 28 und 18, 35.

Darstellungselementen möglich und auch da nur beschränkt verwendbar ist (vergl. unten §. 80).

Eine umsichtige Lehrkunst wird den Wert beider Verfahrungsweisen zu schätzen und ihre Verbindung zu veranstalten wissen, und auch darin kann ihr die Logik die rechte Weisung geben. Diese lehrt, daß in der Forschung Analyse und Synthese zu vereinigen sind; jene hat dem empirischen Materiale Begriffe und Gesetze abzugewinnen, diese hat die Prinzipien in Folgerungen zu verzweigen, welche jenen Generalisationen als Beziehungspunkte dienen können; die Analyse giebt der Forschung den sicheren Boden, die Synthese Perspektiven und Richtlinien; jene ist für die Wissenschaft ein Übungsfeld, diese aber das Meisterstück. Auch für den Unterricht ist die Analyse die sichernde Basis, indem sie den Lernenden von seinem Standorte aus emporhebt, die Synthese dagegen, mag sie nun in Form einer ableitenden Entwickelung auftreten, oder einem Lehrstoffe eine scharf gegliederte und gedrungene Gestalt geben, ist doch der Stolz der Lehrkunst. Man kann die Leistung und den Wert beider Verfahrungsweisen mit dem Satze bezeichnen: *Analyse, wenn nötig; Synthese, wenn möglich.* —

Die Logik bezeichnet das analytische und synthetische Verfahren als *Methoden* und die Didaktik kann ihr darin folgen. Die Methode ist ein Prinzip oder eine Richtschnur, eine Sache anzufassen, zu behandeln, damit zu verfahren. Ihr Wesen wird deutlich durch Vergleichung mit verwandten Prinzipien: die Maxime ist ein Prinzip des Handelns, der Stil ein Prinzip der Gestaltung, der Gesichtspunkt oder der Grundgedanke ein Prinzip der Betrachtung.

Allen diesen Prinzipien ist der *allgemeine* Charakter gemeinsam; die Methode ist eine *durchgehende* Behandlungsweise. Für *einen* Fall stellt man so wenig eine Methode auf, wie man für ein Süjet einen Stil erfindet. Ebensowenig hat die Methode da eine Stelle, wo es für das Verfahren keine Wahl giebt; das methodische Verfahren ist ein als *zweckmäßig gewähltes*, nicht aber ein nothwendig vorgeschriebenes. Gewählt ist es auch in einem anderen Sinne, nämlich im Gegensatze zu dem Aufgegriffenen, Will-

kürlichen, welches wohl mit der Manier, aber nicht mit der Methode verträglich ist. Die Methode muß auch unterschieden werden von der Aufgabe, auf die sie anzuwenden ist; es giebt eine Methode zu zeigen, zu erklären, zu entwickeln, zu üben, aber keine deiktische, exegetische, entwickelnde, übende Methode.

Die Methode ist eine Richtschnur, die didaktische eine Richtschnur des Lehrens; was nach ihr gerichtet wird, darf aber dadurch seiner Natur nicht entfremdet werden, sonst wird die Methode zur Schablone. Die Anwendung einer Methode ist eine Synthese und bei einer solchen müssen die Bedingungen erwogen werden, durch welche das Allgemeine spezialisiert wird. Das unterläßt der Methodenkultus und erzeugt Fälle übel angewandter Methoden, welche die Frage wachrufen können, ob überhaupt die Methode fruchtbar, ja berechtigt ist. Diese Frage, entsprungen aus einem Mißstande, den die Voreiligkeit erzeugte, verneint der didaktische Empirismus gleich voreilig. Nach ihm sind der Lehrgegenstand und die Manier des Lehrers ausreichend, um das Lehrgeschäft zu regeln, eine kurzsichtige Auffassung, welche wiederum auf die Logik zu verweisen ist: die logische Methodenlehre wird von keiner Denkrichtung ungestraft vernachlässigt und selbst der philosophische Empirismus nimmt Bedacht darauf, in ihr ein Organon für seine Betrachtungsweise zu gewinnen. Der Methodenkultus hat die Gedankenlosigkeit zur Mutter, die Methodenscheu die Denkfaulheit.

§. 72.

Die psychologischen Momente der Aneignung: Auffassung, Verständnis, Anwendung, und die logischen Momente der Bearbeitung des Lehrstoffes: Analyse und Synthese, bringen eine Reihe von Weisungen für dessen Gestaltung mit sich. Dem Zwecke der Auffassung entspricht es, wenn der Stoff in solchen Einheiten vorgelegt wird, wie sie dem geistigen Sehfelde gerade entsprechen, klein genug, um sich überblicken zu lassen, groß genug, um das Interesse wach-

zurufen und zu fesseln; dem Zwecke des Verständnisses wird gedient, wenn die geeigneten Reihenfolgen eingehalten werden, derart, daß, soweit möglich, jedes folgende seine Erklärung im vorausgegangenen findet, und daß das Verhältnis von Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel, wo es geschehen kann, als das innere Band der Einzelmaterien erfaßt wird; die Einprägung wird am besten gefördert durch Herstellung fester, kurzer Reihen und kleiner Gruppen, deren Glieder durch Merkzeichen aufeinander und auf andere Materien hinweisen, die Einübung dagegen verlangt Gruppen verschiebbarer Elemente, welche in der Anwendung verschiedene Kombinationen zulassen; die Analyse bedarf umgrenzter Einheiten, welche den Bezirk ihrer Operationen bilden und fremdartige Elemente abweisen, die Synthese dagegen weist auf Reihen hin, welche von gegebenen Punkten auslaufen und sich verzweigen.

Eine Gestaltung des Lehrstoffes auf Grund dieser und anderer aus ihnen erfließenden Weisungen würde unmittelbar dem Lehrverfahren, der didaktischen Technik, vorarbeiten und ihr Gesichtspunkt kann als der didaktisch-technische bezeichnet werden. Er hat hier seine Würdigung zu finden, aber doch erst, wenn einem anderen Gesichtspunkte genügt ist, welcher durch die Natur des Lehrobjektes gegeben wird. In dem Schalten über den Lehrstoff nach den angegebenen Rücksichten liegt etwas von jenem Formalismus, welchem die Materie des Unterrichtes nur ein Steinbruch ist, den es auszunutzen gilt (vergl. §. 40, S. 56 Anm.), und es wird dabei der Forderung einer Gliederung des Stoffes, welche wir aufstellen mußten (§. 70, S. 226), nicht entsprochen, und noch weniger der weitergehenden, daß die Formgebung den Bildungsgehalt der Lehrgegenstände zu heben hat (§. 64, S. 190).

Den Bildungsgehalt eines Lehrgegenstandes machen, wie wir früher feststellten (§. 40, S. 57), jene Teile und Momente desselben aus, von welchen seine Bewurzelung und Verinnerlichung ausgeht und von deren Haften oder Nichthaften der Wert des Lernens und Übens wesentlich abhängt. Die Formgebung oder der Lehrgang hat dafür zu sorgen, daß diese fruchtenden Partieen Licht und Luft

bekommen, und daß das Ganze durchdrungen sei von dem belebenden Geiste des Wissensgebietes, der den Geist des Lernenden wachsen machen soll. Dieser Gesichtspunkt verlangt aber, daß der dem Lehrobjekte eigenen Struktur Rechnung getragen werde, welche eine organische ist, denn jenes ist ein ζῶον, wie Platon seinen Dialog nennt, und die Didaktik ist der von ihm geforderten Kunst verwandt, welche „auf eine Grundgestalt hinblickend, das hier und dort Verstreute darauf hinleitet“ und welche „so abteilt, wie die Glieder gewachsen sind, und nicht etwa, wie ein ungeschickter Koch einen Teil zerbricht“ [1]).

Bei dieser Untersuchung gewährt uns die Psychologie, welche uns die Momente der Aneignung nachwies, keine Hilfe, und auch die Logik, welche uns die Bestimmung der Analyse und Synthese an die Hand gab, läßt uns ohne Weisungen; die Systeme nominalistischer Richtung reichen nicht einmal an die Schwelle dieses Gebiets heran, denn wenn das Allgemeine für nichts weiter gilt als für „eine Abbreviatur zur Bequemlichkeit, ohne irgend eine eigene Bedeutung“ [2]), so kann der Gedanke nicht als ein Zeugendes, das Erstehen seiner Werke nicht als eine Genesis gewürdigt werden. Nur die Weltanschauung gewährt einen Stützpunkt, welche das Geistige mit dem Organischen nicht bloß vergleichbar, sondern innerlich verwandt erklärt und welche Trendelenburg, ihr Erneuerer, als die organische bezeichnet hat. Nach ihr geht jede Entwickelung von einem Ganzen aus, dem Samen und Keime, und „indem die Macht des Ganzen das Herrschende bleibt, werden die Teile zu Gliedern, die dem Ganzen dienen und in welchen sich das Ganze wiederspiegelt“; beim geistigen Schaffen nun ist es der Begriff, der, als isolierter, in sich verschlossen bleibt, aber der Wechselwirkung des Zusammenhanges hingegeben, „die Macht seines Gesetzes in der vielgestaltigen Erkenntnis durchführt“ [3]). Neben

---

[1]) Phaedr. p. 264 und 265; vergl. Ar. Poet. c. 23. [2]) Herbart, Metaphysik, §. 329, Bd. IV, S. 321. — [3]) Logische Untersuchungen II², S. 374 und 375.

den Anregungen von dieser Seite sind aber auch diejenigen nicht zu verschmähen, welche von der Hegelschen Schule ausgegangen sind. Man braucht nicht den absoluten Idealismus anzunehmen, um doch die Vertiefung dankend anzuerkennen, welche er als Idealismus den einschlägigen Betrachtungen gegeben hat, wovon Karl Magers geistreiches Buch „Die genetische Methode des Unterrichts" u. s. w. Zürich 1846, Zeugnis ablegt. Was der Didaktik für diese Untersuchung die erwünschte Grundlage gäbe, wäre eine Wissenschafts- und Kunstlehre im Sinne der organischen Weltansicht; was sie davon vorfindet, reicht wenigstens zur vorläufigen Weisung des Weges aus. —

Die Gliederung der Lehrstoffe entspricht ihrer Aufgabe noch nicht, wenn sie eine didaktisch-technische ist, sondern erst, wenn sie den Charakter einer organisch-genetischen Gestaltung hat. Diesen aber gewinnt sie, wenn sie im ganzen die Macht des gestaltenden Prinzips, welches die betreffende Wissenschaft oder Kunst ins Leben gerufen hat, welches ihre Entwickelung leitet und darum auch ihre Überlieferung regeln soll, an dem mannigfaltigen Stoffe aufweist, und wenn sie im einzelnen solche Partien, in denen ein Ganzes als herrschend und in den Teilen reflektiert erscheint, und solche, welche ein Wachsen, Werden, Entwickeln in überschaulichem Umkreise aufweisen, zur Geltung bringt, d. h. wenn sie die organischen Einheiten und die genetischen Reihenfolgen hervorzieht und zu Mittelpunkten für das Übrige macht.

Die Ausdrücke Organismus und Genesis sind der Natur entnommen und so hat sie den Vortritt zu beanspruchen, wenn es sich um die Nachweisung jener Einheiten und Reihenfolgen handelt. In erster Linie sind die lebenden Wesen selbst und innerhalb gewisser Grenzen ihre Entstehung ein Gegenstand der von uns geforderten Betrachtung; aber diese greift über das Einzelwesen hinaus und verfolgt seine Verknüpfung mit anderen, aus welcher die Lebenseinheiten hervorgehen, wie sie teils das auf sich gestellte Naturleben aufweist, teils die menschliche, die Natur ergreifende Arbeit stiftet, Einheiten, welche in der tellurischen

Lebenseinheit, der letzten, die unsere Beobachtung verfolgen kann, ihren Abschluß finden.

Schon das Leben der Tiere zeigt Gestaltungen und Verbände von Wesen derselben Art, bestimmt zur Selbsterhaltung, das menschliche Leben steigert dieselben zu socialen Organismen, denen der Einzelmensch als Glied eingereiht ist: Familie und Stamm, Gemeinleben und Gemeinwesen, Völker und Staaten, Völkergruppen und Reiche, die Menschheit und die Kirche bezeichnen die Verbände, welche in weiteren und weiteren Kreisen das menschliche Leben organisch zusammenfassen und zum geschichtlichen Leben erhöhen.

Innerhalb der menschlichen Bethätigung ist es die Kunst, deren Erzeugnisse am meisten Ähnlichkeit mit den organischen Naturwesen haben, wie sie ja vielfach mit der Nachahmung der Natur und mit der Weiterführung von deren Werken anheben. Im Kunstwerke, mag es nun Worte oder Töne oder Gestalten verwenden, wirkt sich ein Grundgedanke oder eine Grundstimmung aus, ein Prinzip, welches die Darstellungsmittel zur Einheit bindet und sich in ihnen mannigfaltig wiederspiegelt, und die Entstehung eines solchen Werkes in dem halb unbewußt webenden Geiste zeigt vielfache Analogie mit der Genesis der Pflanze aus dem Keime.

Der Stoff, welchen die lebenden Wesen in sich hineinverarbeiten, ist teils selbst organischer Natur, teils aber gehört er der unorganischen Materie an, auf welche in letzter Linie auch jener zurückgeht. Dagegen sind die Elemente der socialen Organismen, die menschlichen Individuen, selbst organische Einheiten und darum selbst Zwecke, derart, daß sie niemals in dem socialen Zwecke als Mittel aufgehen sollen (vergl. Bd. I, Einl., S. 51, 52). Die Organismen der Kunst nehmen in Hinsicht des Stoffes eine Mittelstellung zwischen den natürlichen und den socialen Organismen ein; sie verarbeiten einerseits unorganische Stoffe, wie Stein und Erz, Farbstoffe und tönende Körper, andererseits aber verwenden sie Geistiges, wie Worte und Gedanken, Zahlgrößen und Raumgebilde, denen nicht genug gethan wird, wenn sie als Stoffe aufgefaßt werden. Sie sind jedenfalls Systeme von Mitteln: Die Sprache

ein System von lautlich=gedanklichen Mitteln, das Innere auszudrücken, die Zahl- und Raumbestimmungen ein System von Mitteln, das sinnliche Weltbild auszuarbeiten, endlich die Begriffe ein System von Mitteln zum Verständnis des Gegebenen überhaupt. Allein es ist noch ein weiterer Schritt zu thun: nicht bloß Systeme liegen hier vor, sondern Organismen.

Daß die Sprache ein Organismus ist, hätte, nachdem es einmal ausgesprochen worden, nicht wieder in Frage gestellt werden sollen; das Lautsystem, das Accentuationsgesetz, die syntaktischen Gesetze, die Flexion, die Wortbildung, das Wurzelmaterial sind in der bestimmten Gestalt, in welcher sie eine Sprache besitzt, nicht zufällig zusammengeraten, sondern haben sich entwickelt in Wechselwirkung untereinander unter der Leitung eines Prinzips, welches wohl mit dem Grundgedanken eines Kunstwerkes verglichen werden kann (§. 47, S. 92 und 100 f.). So sprechen wir denn auch von organischen und unorganischen Bildungen, von einem Stilgesetz der Formation und der Konstruktion, von einem Genius der Sprache, der gewisse Bildungen verlangt, andere zuläßt, wieder andere abweist. Die Sprache ist so gewiß ein Organismus, wie ein Kunstwerk ein solcher ist, und sie steht in gleichberechtigter Wechselwirkung mit den Künsten und wurzelt mit diesen vereinigt im Volksgeiste.

Die organische Sprachanschauung fußt in letzter Linie auf der organischen Weltanschauung; diese aber faßt auch und vor allem das System der Begriffe als einen Organismus auf. Wenn das Seiende auf den Gedanken als seinen letzten Grund zurückgeht, so sind alle realen Organismen nichts anderes als ein Abbild eines idealen Protoorganismus, wie er Platon bei seiner Lehre von der Ideeenwelt vorschwebte, welcher freilich der Begriff der Schöpfung als Regulator abgeht. So sind auch die Größenbegriffe kein bloßes Arsenal zur Verarbeitung der Sinnenwelt, sondern sie erfließen aus der Natur der Größe, der Zahl, des Raumes. Auch auf diesem Gebiete wenden wir gelegentlich Ausdrücke aus der organischen Welt an, so, wenn wir von einer fruchtbaren Konstruktion,

von einem Nerv des Beweises sprechen, und die Analogie mit der Kunst drängt sich vielfach auf, wenn man sich die in den mathematischen Formationen waltenden Gesetze vergegenwärtigt.

So treten uns drei Arten von Organismen im geistigen Gebiete entgegen: die socialen, die künstlerischen und die intellektuellen, die wir mit Anwendung der schon mehrfach herangezogenen Disjunktion (§. 41, S. 63 f.) auch als praktische, poietische und theoretische bezeichnen können.

Die Organismen entstehen durch Entwickelung, eine Betrachtung, welche dieser nachgeht, ist genetisch. Wir haben uns das Prinzip derselben und den dieses aussprechenden Satz des Aristoteles: „Wenn man die Dinge von vornherein in ihrem Werden beobachten könnte, so gäbe dies die beste Betrachtungsweise", schon bei der Untersuchung der didaktischen Abstufung angeeignet (§. 68, S. 214). Das Verfolgen einer Genesis dient in hohem Grade dem Verständnisse, es giebt aber auch eine Genesis des Verständnisses, die mit der der Sache nicht notwendig zusammenfällt. Bei komplizierteren Gegenständen macht das Verständnis gewisse Phasen durch, welche die Geschichte der betreffenden Wissenschaft aufweist, und die der Lehrgang mit Vorteil sich aneignen kann, weil die Vermittelungen der entstehenden Wissenschaft und die der Aneignung ihrer Ergebnisse durch den Lernenden bis zu einem gewissen Maße übereinkommen. Es hat somit neben der real-genetischen Betrachtung auch diese scientifisch-genetische ihre Stelle zu finden, wenngleich bei ihrer Anwendung doppelte Vorsicht erforderlich ist (vergl. Bd. I, Einl., S. 72 bis 74). —

Wo sich eine Kraft gestaltend auswirkt und wo ein Wachsen und Werden sich in einem Ergebnisse sammelt, ist die organisch-genetische Betrachtung an der Stelle. Materien dieser Art kommen in allen Gebieten des Wissens und Könnens vor, aber sind überall mit Stoffen anderer Art, mit empirischen Massen und mit technischen Elementen verwachsen. Die Formgebung hat die Aufgabe, die organisch-genetischen Momente der Lehrfächer hervorzuziehen und in erster Linie zur Geltung zu bringen.

Das Gebiet der natürlichen Organismen, die Naturgeschichte, besitzt an diesen selbst einen Schatz, den der Unterricht mit Sorgfalt heben muß. Auf ihn weist Schleiermacher hin, indem er warnt, aus der Natur „das sogenannte Merkwürdige" herauszusuchen; „was ist das Merkwürdige? das Leben, und so muß man die verschiedenen Gestalten des Lebens aufsuchen; nur das ist wahrer Unterricht, welchem die allgemeine Anschauung des Lebens zum Grunde liegt, an welche sich die Modifikationen anknüpfen lassen" [1]). Für die Betrachtung des Lebens aus dem gestaltenden Zwecke sind noch immer die Weisungen des Aristoteles die trefflichsten Fingerzeige [2]); Trendelenburg stellt ihnen das meisterhafte Bild an die Seite, welches Cuvier von den fleischfressenden Tieren entwirft [3]). Den Ausgangspunkt hat sachgemäß der funktionierende Organismus zu bilden, damit jedes einzelne Organ aus seiner Verwendung verstanden werde; die Analyse, welche die Einzelheiten betrachtet, ist das zweite, und wenn möglich soll ihr die Synthese der genetischen Betrachtung folgen, welche bei niederen Tieren und Pflanzen zum Teil durchführbar ist, freilich Zeit und ausdauerndes Interesse erfordert, aber dafür reich belohnt; die Momente der Beobachtung des werdenden Lebens zeitigen am meisten jene weihevolle Liebe zur Natur, welche uns in den Worten des Stagiriten entgegentrat (§. 58, S. 162).

Das Einzelwesen, der nächste Gegenstand der Betrachtung, weist nach zwei Richtungen über sich hinaus: einerseits auf Wesen der nämlichen Familie, Art, Gattung, und andererseits auf solche Wesen, mit denen es vermöge seiner Lebensbedingungen in Beziehung steht. Die erstere Richtung führt auf das naturgeschichtliche System, die letztere auf die natürlichen Lebenseinheiten; beide haben für die

---

1) Erziehungslehre, herausgegeben von Platz, 1849, S. 514, Anm. — 2) De an. III, 12. de part. an. I, 1 und II, 1 u. f. — 3) Logische Untersuchungen II², S. 8 f., von Trendelenburg, entnommen aus Müller's Physiologie, 1835, I, S. 467 f. u. 471 f. Die Quelle ist: Cuvier, Discours préliminaire zu den Recherches sur les ossements fossiles. Paris 1812, p. 58.

Forschung ihren Wert, im Unterricht hat das System zu lange das Übergewicht gehabt und ihm gegenüber muß auf die wertvolle didaktische Einheit hingewiesen werden, welche in der Lebensgemeinschaft vorliegt. Professor Karl Möbius in Kiel hat in einer wirtschaftlichen Monographie: „Die Auster und die Austernwirtschaft", Kiel 1877, den Begriff der Lebensgemeinschaft oder Biocönose entwickelt und Fr. Junge in der Schrift: „Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft", Kiel 1885, die pädagogische Anwendung davon gemacht. Die Biocönose ist nach Möbius „eine den durchschnittlichen äußeren Lebensverhältnissen entsprechende Auswahl und Zahl von Arten und Individuen, welche sich gegenseitig bedingen und durch Fortpflanzung in einem abgemessenen Gebiete dauernd erhalten". Die Bande, welche die Mitglieder einer solchen Gemeinde vereinigt, sind die Selbst- und die Arterhaltung; sie weisen Tiere aller Art auf ihres Gleichen hin, aber auch auf andersgeartete, welche ihnen zur Nahrung dienen, ferner Tiere auf Pflanzen, aber auch Pflanzen auf Tiere und die Wesen beider Naturreiche auf das dritte, das anorganische, hin. Derartige Einheiten sind: Der Teich, der Bach, die Wiese, die Heide, der Nadelwald, der Laubwald, der Bergwald u. a.; nennen wir auch das Feld, den Garten, den Hof, so treten wir in die vom Menschen gestifteten Lebenseinheiten der Natur über. Sie machen den Übergang zu den Kreisen, welche die menschliche Arbeit in die Natur hineinzeichnet: Landbau, Waldkultur, Bergbau, Fischerei, Seewesen, Gewerbe aller Art u. s. w. Bei ihnen tritt wohl das organisch-genetische Moment zurück, aber sie stellen doch Einheiten dar, welche anschaulicher, verständlicher und für die Anwendung naturkundlicher Kenntnisse im Leben geeigneter sind, als die des Systems, und zudem den Verkehr der Naturkunde mit den humanistischen Fächern vermitteln [1]). Wozu sich diese Einheiten schließlich zusammenfügen, ist wieder ein organisches Ganzes: Die Heimat, bei welcher sich zu dem physischen Momente das ethische gesellt. Die Heimatskunde steht ihrerseits mit der Welt-

[1]) Herbart, Päd. Schr. II, 628. Ziller, Grundlegung, §. 19, S. 425.

kunde in Verbindung und giebt ihr den Fingerzeig, wo es thunlich ist, solche Einheiten, wie die Heimat, aus dem geographischen Stoffe herauszuarbeiten und von dem Wechselverkehr, in welchem der Grund und Boden mit seiner bestimmten Konfiguration und Elevation, die pflanzliche Belebung desselben, die Animalisation, die Population nach ihrer ethnographischen Seite und schließlich die Geschichte untereinander stehen, eine Vorstellung zu geben, eine Aufgabe, in welcher keine Verstiegenheit liegt, wenn nur das Anschaulich-Verständliche im Vordergrunde bleibt und der Rittersche teleologische Grundgedanke nicht vom naturkundlichen Detail verdeckt wird (§. 57, S. 161).

Die socialen Organismen sind Gegenstand der Geschichte, welche ihre Genesis aufzuzeigen unternimmt. Der Geschichtsunterricht würde an Konsistenz und Übersichtlichkeit gewinnen, wenn er mehr die Ergebnisse, in welchen ein Teil des historischen Geschehens zusammenläuft, ins Auge faßte. Man teilte in älterer Zeit die Geschichte mit Rücksicht auf die Weissagung Daniels, 3, 21 f., nach den vier Weltreichen: dem assyrischen, persischen, makedonischen und römischen ein, was zwar ein ungleichmäßiges Schema abgab, aber doch den Vorteil hatte, daß ersichtlich wurde, in welchen historischen Schöpfungen sich die vielfachen Reihen der Thatsachen sammelten; es würde bloß der Erweiterung jener festen Punkte bedürfen, um den gleichen Vorteil zu erhalten, so, wenn man etwa zwischen die morgenländischen Weltreiche und das makedonische das griechische Staatensystem zur Zeit der Blüte Athens setzt und neben das alte römische Reich das karolingische, weiterhin die christliche Welt zur Zeit der Kreuzzüge, und endlich das neuere Staatensystem. Noch bestimmter tritt das genetische Moment bei der vaterländischen Geschichte hervor, welche sich leicht so anlegen läßt, daß ein allmähliches Wachstum sichtbar wird. Durch die historischen Karten ist ein Mittel gegeben, einen geschichtlichen Bestand bis zu einem gewissen Grade auch für die Anschauung zu fixieren und damit der genetischen Darlegung ein bestimmtes und verständliches Ziel vorzuzeichnen.

Den organisch-genetischen Charakter des Gegenstandes der Religionslehre bezeichnet die heilige Schrift selbst, wenn sie das Reich Gottes dem Senfkorn, dem kleinsten der Samenkörner, vergleicht, das zum Baume anwächst, in dem sich die Vögel des Himmels sammeln; die biblische Geschichte konnten wir als das Prototyp eines genetischen Lehrganges bezeichnen (§. 55, S. 145), und das Verhältnis, welches wir zwischen der Heilswahrheit und dem geschichtlichen Körper der Kirche fanden, ist recht eigentlich ein organisches zu nennen (das. S. 149 u. unten §. 93).

Die Organismen der Kunst und Litteratur werden als ζῷα behandelt, wenn die Erklärung das Einzelne aus dem Ganzen deutet und für die Allgegenwart des Grundgedankens sorgt, sowie wenn jedes willkürliche Zerpflücken oder Überspringen als die Verletzung eines Rechtes des Werkes und des Autors hingestellt wird. Der Unterricht soll einheitlichen Werken den Vorzug vor Sammlungen geben, und wo kleinere Dichtungen heranzuziehen sind, sollen sie zu organischen Gruppen verbunden werden. So sollte man lyrische und kleinere didaktische Dichtungen, mit Einbeziehung von Sprüchen und Sprichwörtern, zu einem „Lieder- und Spruchschatze" mit sorgfältiger Gruppierung des Materials vereinigen, ein Buch, das schon der kleine Schüler in die Hand bekommt und der gereifte noch benutzen kann; den Grundstock sollte dabei die nationale Litteratur hergeben, allein man sollte auch die alten Sprachen heranzuziehen und auch den lateinischen Hymnen- und Spruchschatz des Mittelalters vertreten sein lassen. — Das Verfolgen der Entstehung eines geistigen Werkes gehört zu den bildendsten Aufgaben, setzt nur zumeist ein Detail voraus, welches sich der Unterricht heranzuziehen versagen muß. Dagegen kann und soll er die Litteraturgattungen im ganzen genetisch verfolgen, derart, daß die Volksdichtung der Kunstdichtung vorantritt und das Epische dem Lyrischen und dem Dramatischen, sowie der historische Stil dem rednerischen und philosophischen (§. 68, S. 215).

Dem Organismus, welchen die Sprache selbst darstellt, und ebenso jenem, welchen die Größenbegriffe und die Begriffe über-

haupt bilden, werden wir wegen der hervorragenden Stellung, welche Sprachlehre, Mathematik und Philosophie im Lehrplane einnehmen, eine besondere Darstellung widmen (§. 73 bis 75), daher wir an dieser Stelle zu der Disziplin übergehen können, welche ein besonders interessantes Beispiel einer scientifisch-genetischen Behandlung abgiebt: der Himmelskunde oder mathematischen Geographie.

Die Vermittelungen, deren sich ein gründlicher und methodisch angelegter Unterricht in der Himmelskunde zu bedienen hat, treffen in den Hauptpunkten mit den Phasen, welche dieser Wissenszweig geschichtlich durchlaufen hat, zusammen. Der Standpunkt der sinnlichen Wahrnehmung, wie ihn die homerische Weltanschauung zeigt, welche die Erde als Scheibe, vom Firmamente überwölbt, auffaßt, ist zugleich der Ausgangspunkt eines rationellen Unterrichtes in der mathematischen Geographie. Durch wirkliche Beobachtung müssen die Erscheinungen, welche der Taghimmel und der Sternenhimmel darbieten, kennen gelernt werden, zunächst ohne, später mit Rücksicht auf die Veränderungen, welche die Jahreszeiten mit sich bringen; Äquator und Wendekreise müssen zunächst als Sonnenbahnen aufgefaßt werden, worauf ihre Namen hinweisen, was bei den Wendekreisen (*τρόποι*) ersichtlich ist, beim Äquator deutlich wird, wenn man in Betracht zieht, daß dies Wort die ungenaue Übersetzung von *ἰσημερινός*, d. i. der Kreis der Tag- und Nachtgleichen, ist. Die Sonnenbahn im Jahreslaufe werde als eine zweimal durchlaufene Schraubenlinie aufgefaßt, die Ekliptik als eine durch Fixierung der Sonnenstellung an den einzelnen Tagen gewonnene Punktreihe; das wesentlichste Lehrmittel ist jetzt der Himmelsglobus, aber nur in der Einstellung auf die Polhöhe der Heimat. Der Standpunkt, den diese Beobachtungen und Belehrungen einhalten, kann der anthropozentrische heißen, denn der Betrachtende erscheint sich als im Mittelpunkt des Weltganzen stehend. Was darüber hinausführt, sind Berichte, Erzählungen, Erkundungen über die Himmelserscheinungen anderer Gegenden, also *ἱστορία*, und auch hierin gehen die Geschichte der Geographie und der Unterricht Hand in Hand, nur braucht sich dieser nicht gerade an die ältesten

Angaben derart zu binden. Herodot bietet die Berichte von den Ziegenfüßlern im höchsten Norden, welche sechs Monate schlafen sollen, und von den Umseglern Afrikas, welche die Mittagssonne im Norden sehen (III, 24 und IV, 42); der Brunnen von Syene, in dem sich nur an der Sommersonnenwende die Sonne spiegelt, gab schon im Altertum den Lernenden zu denken. Der Kalender des von der Erdumsegelung heimkehrenden Magelhaens, der den 6. September wies, während der des heimatlichen Hafens schon den 7. zeigte, die Zeitdifferenz von Macao und Manila um einen Tag, herrührend von der Verschiedenheit des Weges, auf welchem die Entdecker an beide Orte gelangten, und ähnliche Thatsachen mögen den Anstoß zur Umarbeitung des Weltbildes, bei der nun auch die θεωρία eingreift, geben. Diese besteht in der Gewinnung der ptolemäischen Ansicht der Erde, als einer in der Mitte ruhenden Kugel, also des geozentrischen Standpunktes. An dem Himmelsglobus sind die neuen Thatsachen zu veranschaulichen, somit dessen Einstellung für verschiedene Polhöhen zu lehren; der Erdglobus tritt als zweites bleibendes Lehrmittel hinzu; die Kreise desselben sind als Projektion der am Himmel gefundenen zu erklären; an vergleichenden Tabellen, welche für Orte verschiedener Zonen die Polhöhe-Breite, die Höhe des Äquators und der beiden Wendekreise und einige Erscheinungen des Sternenhimmels angaben, dienen zur Übung in der neu gewonnenen Vorstellungsweise. — Was nunmehr der Umbildung zu unterziehen ist, ist die Vorstellung von der täglichen Rotation des Himmels und darum sind jetzt die Himmelskörper zu betrachten; ihre ungeheuren Distanzen und deren Verschiedenheit können am besten benutzt werden, um Zweifel an der Rotation der Himmelskörper um die Erde zu wecken. Das Resultat dieser Erwägung und Unterweisung ist jene Modifikation des geozentrischen Standpunktes, welche dem Altertum nicht unbekannt war, aber nur vereinzelte Vertreter fand, wonach die Erde zwar in der Mitte des Weltalls ihren Ort hatte, aber daselbst um ihre eigene Achse rotiert, der Himmel als ganzer aber ruht. Auch diese Vorstellungsweise ist einzuüben und Schritt für Schritt die Umbildung der früheren

Anschauungen vorzunehmen; die Bewegung ist nun nicht mehr eine solche von Osten nach Westen, sondern von Westen dem Osten entgegen, die Sonne geht nicht auf und unter, sondern die Erde kehrt sich ihr zu und ab; unser Horizont liegt nicht fest, das Kommen und Gehen der Gestirne erwartend, sondern ist als Scheibe zu denken, welche an einem Punkte der Erdkugel anliegt und sich mit dieser bewegt u. s. w. — Der Umstand, welcher in der Entwickelung der Wissenschaft den letzten Schritt, die Entdeckung der fortschreitenden Bewegung der Erde, so lange hintanhielt und darum auch diese Vorstellungsweise nicht zur Entfaltung kommen ließ, war die Analogie von Sonne und Mond; das Kreisen des Mondes um die Erde binnen einem Monat, bemerkbar durch seine tägliche Verspätung von 50 Minuten, und das Kreisen der Sonne binnen einem Jahre, kenntlich an der täglichen Verspätung von 4 Minuten, wagte man nicht auf verschiedene Gründe zurückzuführen, und so blieb die Sonne ein Trabant der Erde. Die Instanz dagegen, welche auf Berichtigung dieses Verhältnisses hinwies, war die Stellung der inneren Planeten, Merkur und Venus, zur Sonne, welche schon die Ägypter richtig faßten. Auf diese Punkte muß sich nun die Betrachtung richten, auf den Monatslauf des Mondes und auf die Stellungen der Planeten, besonders der Venus, mit Aufweisung der Analogie zwischen diesem Planeten und der Erde. Damit erst ist der letzte Schritt, die Wendung zum kopernikanischen oder *heliozentrischen* Systeme vorbereitet. Nach Vollziehung dieses Schrittes muß nun eine abermalige Umbildung der Vorstellungsweise eintreten, für welche es förderlich ist, wenn nicht, wie gewöhnlich, die Veranschaulichung so vorgenommen wird, daß die Erdbahn wagerecht und die Erdachse geneigt erscheint, sondern so, daß die Erdachse senkrecht und die Erdbahn geneigt angenommen, also die Erde auf ihre Bahn auf- und niedersteigend gedacht wird; dann läßt sich der hohe, mittlere, tiefe Stand der Sonne, den die Anschauung zeigt, auf den tiefen, mittleren, hohen Stand der Erde am einfachsten zurückführen, die Solstitien sind dann Erdwenden, das Steigen der Frühlingssonne erscheint als Sinken der Erde,

das Sinken der Herbstsonne als Steigen der Erde. Die Modifikation, welche in der Wendung zur üblichen Veranschaulichung besteht, hat dann keinerlei Schwierigkeit. Was ein solcher Kursus erfordert, ist außer dem Durchdenken des Materials seitens des Lehrers vor allem: Zeit, geduldiges Abwarten und unverdrossenes Zurückkehren zu denselben Dingen. Unerläßlich ist ferner die eigene Beobachtung des Schülers über die wechselnde Länge des Schattens an den Tageszeiten und des Mittagsschattens in den Jahreszeiten, sowie das Verfolgen der Bewegung der Sterne, wozu sich ein einfacher Apparat nach Art des Theodolithen der älteren Astronomen am besten eignet; das Schwinden des Sternes aus dem Sehfelde, die Notwendigkeit, den Stab, an welchem der Blick hingleitet, zu wenden, so daß seine Lage gegen den wagerechten und den senkrechten Kreis, auf welchen er sich projicieren läßt, eine andere wird, und die damit vollzogene Übertragung und Zerlegung der Bewegung des Gestirns auf den Stab sind besonders unentbehrliche Momente der Selbstverständigung; waren es doch auch die ersten und grundlegenden Vermittelungen in der Geschichte der Astronomie.

§. 73.

Diejenige Schuldisziplin, welche sich dem organisch-genetischen Prinzip gegenüber am sprödesten verhält, ist die Sprachlehre. In ihrer gangbaren, aus dem Altertume stammenden Form ist sie das wahre Widerspiel eines organischen Systems. Wenn die lateinische Grammatik mit mensa, mensae beginnt, so kann man darin nicht weniger als sechs Verstöße gegen jenes Prinzip nachweisen.

Erstens: Eröffnet mensa die Lehre von den partes orationis, auf welche die Lehre von der syntaxis folgt, eine Reihenfolge, die von dem Standpunkte der organischen Betrachtung umgekehrt werden müßte. Bei der Sprache ist das Ganze vor den Teilen, die σύνταξις ist das erste, sie erzeugt die Wörter und die Formen; der Ausgangspunkt für alle Formensysteme ist die Funktion, welcher dieselben in der Rede, im Satze zu dienen bestimmt sind.

Zweitens: Von den Formensystemen ist die Deklination nicht das erste; sie beruht auf dem Objektsverhältnisse und ist mitbestimmt durch das Attributsverhältnis, welche beide, gegen das Verhältnis von Subjekt und Prädikat gehalten, sekundär sind, so daß also Formationen, die durch das letztere hervorgetrieben worden sind, wie z. B. die numeri, personae verbi, tempora den Vortritt zu beanspruchen haben.

Drittens: Die Formation, für welche mensa das Musterwort ist, ist eine morphologische Kategorie, genannt die erste oder die A-Deklination; sie gliedert sich nach den Kasus, welche, da sie auf das Objektsverhältnis zurückgehen, logische Kategorieen sind. Da aber, vom organisch-genetischen Standpunkte angesehen, das logische Moment das erste, das morphologische das zweite ist, so müßte der erste Einteilungsgrund die Bildung der verschiedenen Kasus sein und erst der zweite die durch den Endlaut bedingten Variationen, so daß die Gruppen nicht wären: mensa, mensae, mensae u. s. w. und hortus, horti, horto u. s. w., sondern: mensa, hortus, leo u. s. w. und: mensae, horti, leonis u. s. w.

Viertens: Auch morphologisch angesehen ist die A-Deklination sekundär und später entwickelt als die dritte, konsonantische; sie zeigt Anmischung pronominaler Bildungen im Nominativ der Mehrzahl u. s. w.

Fünftens: Als Wort angesehen hat mensa ebenfalls einen sekundären Charakter, da es nicht unmittelbar aus einer Wurzel gebildet erscheint, wenn anders es mit metiri verwandt ist.

Sechstens: Auch der Bedeutung nach liegen bei dem Worte Vermittelungen vor: Gemessenes, Tafel, Tisch; wenn also das genetische Prinzip auch auf das lexikalische Gebiet ausgedehnt wird, so steht jenes Musterwort in doppelter Rücksicht gegen andere, wie z. B. via, zurück, welche der Wurzel und der Grundbedeutung näher geblieben sind. So müßte also jener alte Reigenführer mit einem der hintersten Plätze vorlieb nehmen, wenn die äußerliche Betrachtungsweise durch eine ins Innere dringende ersetzt würde.

Das Verfahren der gangbaren Sprachlehre vergleicht Mager[1]) mit dem eines Uhrmachers, welcher seinen Lehrling nicht durch die Zerlegung einer Uhr, sondern durch das Vorlegen von allerlei Rädern und anderen Teilen der Uhr in die Kenntnis seiner Kunst einführen wollte. „Die Wortformenlehre“, heißt es weiter, „ist das Resultat vieler Analysen, welche die Grammatiker vorgenommen haben. Der Schüler weiß, sieht und merkt von dieser Analyse nichts, er sieht nur ein dickes Buch voller Stücke, die er sich merken soll, ohne daß ihm nur gezeigt würde, daß dies Teile eines Ganzen sind. Nur im ganzen fungieren die Teile, nur im ganzen sieht man, wozu jegliches dient . . . . was das Wesentliche an jedem Teile ist, seine Seele, sein Zweck, das bleibt in der Formenlehre dunkel. Jede Wortform ist lediglich Wirkung, Wirkung eines syntaktischen Faktums, das Ursache ist; die Wirkung kann aber nicht auf verständige Weise, ohne einen gleichzeitigen Blick auf die Ursache angeschaut werden.“ Es ist eine ungenügende Abhilfe des hier gerügten Mangels, wenn man die Sprachformen bald nach ihrer Einprägung „in den Kreis ihrer Anwendung hineinarbeitet“; dann wird die Anwendung vor das Verständnis gesetzt, die technische Synthese vor die Analyse, was zwar nicht schlechthin unzulässig ist (§. 70, S. 236), wodurch aber der geistigen Natur der Sprache nicht genug gethan wird.

Die Sprache ist der Ausdruck des Gedankens. Diese Definition muß den Ausgangspunkt bilden, aber sie bedarf einer sorgfältigeren Fassung; die Sprache drückt nicht bloß Gedanken, sondern auch Gefühle, Wünsche, Begehrungen, das Innere überhaupt aus; in diesem Betracht muß die bloß logische Ansicht der Sache durch die psychologische berichtigt werden. Die Sprache drückt das Innere aus, aber sie drückt es auf gedankliche Weise aus; sie ist nicht bloß phonetisch artikuliert, sondern auch logisch artikuliert, und in diesem Betracht muß das Verhältnis von Grammatik und Logik unangetastet bleiben. Ein organisches Sprachverständnis muß von

---

[1]) Die genetische Methode, S. 50 f.

den Kategorieen ausgehen, welche jener Artikulation zu Grunde liegen und die zunächst die Satzteile und weiterhin einen Grundstock von Wortarten und Formen erzeugen, welchen die nichtlogischen Motive der Sprache in verschiedener Richtung weiterführen und variieren.

Die logischen Grundlagen des Sprachbaues sind in erster Linie die beiden Kategorieen, welche man als Sein und Wirken oder Existenz und Thätigkeit, oder Substanz und Ursache bezeichnen kann und auf welche die beiden den Satz konstituierenden Teile Subjekt und Prädikat, sowie die beiden primären Wortarten oder Redeteile Nomen und Verbum zurückgehen. In zweiter Linie treten zu jenen die Kategorieen der Eigenschaft und der Bedingung, d. i. des accidentiellen Seins und des accidentiellen Wirkens, also des Mitwirkens, der Beteiligung an der Thätigkeit; auf diese gehen die sekundären Satzteile Attribut und Objekt und von Redeteilen das Adjektiv nebst dem Partizip und das Adverb sowie der Infinitiv zurück. Von den nichtlogischen, der Technik der Sprache angehörigen Momenten ist das wichtigste die Beziehung der Aussage auf die Person des Sprechenden oder auf andere Personen, worin die Pronomina und die Personalsuffixe des Verbum wurzeln. Durch die Auffassung der Dinge als Personen entsteht das Genus der Nomina, welches, indem es alles als Mann oder Weib benennt, der logischen Ansicht ganz fremdartig ist, aber sprachgeschichtlich für die Fixierung des Nomen so große Bedeutung besitzt, wie die Personalsuffixe für die Fixierung des Verbum. Durch die Aufgabe der Sprache, Gefühle und Begehrungen auszudrücken, werden die Interjektionen, manche Arten von Partikeln, der Imperativ, der Vokativ und anderes in den Sprachstand eingeführt. Auf eine Wirkung des psychischen Mechanismus gehen die grammatischen Figuren zurück, bei welchen der Redende ein Sprachelement im Widerspruch zu seiner logischen Funktion bevorzugt oder hintanstellt oder verschiebt oder umgestaltet. Die Einwirkung des Geschmacks auf die Sprache liegt in dem euphonischen Elemente vor, welches die Formensysteme so vielfältig modifiziert und differenziert.

Auf Grund dieser Verhältnisse können bestimmte Stufen des

Aufbaues der Rede und innerhalb dieser gewisse Gruppen von Sprachgebilden unterschieden werden. Die erste Stufe bildet der nur aus Subjekt und Prädikat bestehende, also der einfache und inkomplexe Satz. Er führt auf das Nomen, und zwar zunächst auf den Nominativ und auf das Verbum, und zwar auf den Indikativ des Präsens im Aktivum, da die anderen Formen auf besondere Bedingungen hinweisen. Das logische Verhältnis führt auf den Numerus beider Wortarten, das nichtlogische Moment auf die Personen und die substantivischen Pronomina, denen die substantivischen Zahlwörter angeschlossen werden können; hierher gehört ferner die Negation. Auf dieser Stufe finden auch die Impersonalia mit ihrem unentwickelten Subjekt und die substantivischen Ausrufungen mit unentwickeltem Prädikate, ferner der Imperativ, der Vokativ und die Interjektionen ihre Stelle, welch letztere allerdings außerhalb der logischen Artikulation stehen.

Eine zweite Stufe bezeichnet die Erweiterung des Satzes durch das attributive Verhältnis, der erste Schritt zum komplexen Satze. Dieses Verhältnis erzeugt die attributiven Zusammensetzungen von Substantiven, das Adjektivum und Partizipium, sowie die adjektivischen Pronomina und Numeralia. Auf diesem Verhältnisse beruht die Kongruenz, bei welcher erst das Genus der Substantiva zur Geltung kommt und sich fixiert; sie beruht ursprünglich auf der Angleichung der Endungen, also auf dem Reime, welches ihr Prinzip jedoch durch die Mannigfaltigkeit der Formationen verdunkelt erscheint. Zum attributiven Verhältnisse kann auch der Genetiv gezogen werden, wennschon er zugleich bei dem folgenden seine Stelle hat.

Die dritte Stufe zeigt den durch das objektive Verhältnis erweiterten, komplexen Satz. Das objektive Verhältnis erzeugt die meisten Formationen; zunächst die zusammengesetzten Nomina und Verba, ferner die Wortarten Adverb und Präposition, sowie die adverbialen Pronomina und Numeralia, ferner die casus obliqui, welche insgesamt die Teilnahme eines Gegenstandes an einer Handlung, sein Eintreten als Mitbedingung ausdrücken, ferner die Komparation der Adjektiva, deren Stufen mit lokalen Vorstellungen ver-

flochten sind, ferner das Tempus, welches, eine Zeitbestimmung ausdrückend, ebenfalls ein mitwirkendes Moment bezeichnet, und zwar zunächst diejenigen Tempora, welche die Handlung ohne Beziehung auf eine andere ausdrücken; endlich gehört hierher das genus verbi, da das Medium aus der Einverleibung des das Objekt ausdrückenden Reflexivpronomens entsteht und das Passivum auf das Medium zurückgeht.

Die vierte Stufe ist die des zusammengesetzten Satzes; auf die Gedankenverbindungen, welche er mit sich bringt, gehen zurück: Die Konjunktionen, nebst andere den Zusammenhang der Sätze bezeichnenden Partikeln, die relativen Pronomina, die relativen Tempora und die Modi Konjunktiv und Optativ.

Eine Behandlung der Grammatik auf Grund dieser Stufenreihe ist organisch, weil sie die Sprachmittel aus ihrem Zwecke verstehen macht, und in dem Sinne auch genetisch, daß sie den Bestand derselben in einer durch ein Prinzip bestimmten Abfolge auftreten läßt, welche allerdings sich im einzelnen nicht historisch belegen läßt, also nur im ganzen und großen der Entwickelung der Sprache entspricht. Das genetische Verfahren läßt sich aber noch in anderer Rücksicht und mit größerer Strenge auf die Sprachkunde anwenden, und zwar durch Beachtung der primären und sekundären Bildungen und Bedeutungen der Formen und der Worte. Mit Recht hat Mager die Forderungen aufgestellt, man solle immer erst das simplex, dann das compositum, erst die Grundbedeutung, dann die abgeleitete auftreten lassen. Um den Blick für die Ableitung zu üben, ist es nötig, Wortfamilien vorzulegen, die aufzeigen, welche Bildungen eine bestimmte Wurzel hervorgetrieben hat. Was die Schulgrammatiken bieten: Die Mittel der Derivation und Arten der Komposition, reicht nicht aus, von der Genesis des Wortschatzes aus den Wurzeln eine Vorstellung zu geben, dazu bedarf es onomatischer Paradigmen, welche wenigstens Proben der Worterzeugung anschaulich vorlegen [1]). In diesem Punkte können

[1]) Das Nähere giebt des Verfassers Aufsatz über onomatische Paradigmen in dem Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, Jahrgang 1875.

wir von den Indern lernen, welche die Sprachlehre mit dem Wurzelverzeichnisse, den dhâtupâta, beginnen (Bd. I, §. 4, S. 120 [1]). In der Formenlehre stößt die Regel, vom Primären zum Sekundären überzugehen, auf Schwierigkeiten, weil das Sekundäre die Formation im weiteren Umkreise beherrscht, also als das Regelmäßige auftritt, das Primäre dagegen vielfach als Ausnahme erscheint, für den Unterricht aber Bedenken bestehen, die Ausnahme früher als die Regel zu behandeln. So zeigen z. B. im Griechischen Verba wie *εἰμί, εἶμι, φημί* die primärste Konjugation ohne Bindevokal, ohne Tempuscharakter, ohne Differenzierung von Imperfekt und Aorist, aber der herrschende Typus der griechischen Konjugation ist an ihnen nicht zu erlernen, den doch zuerst in Angriff zu nehmen unerläßlich erscheint. Es fehlt uns in diesen Dingen zu sehr an Versuchen, welche vielleicht manches Bedenken heben würden; im vorliegenden Falle haben jene primären, als Ausnahmen erscheinenden Bildungen vor jedem regelmäßigen Verbum die häufigere Verwendung voraus, ein Umstand, der weit mehr ins Gewicht fallen würde, wenn man, was wir befürworten, den Schülern früher Texte in die Hand gäbe. — Das Zurückgehen auf die Grundbedeutung wird allgemein als notwendig anerkannt; es ist nicht bloß im lexikalischen Gebiete, sondern auch in der Grammatik wichtig, weil dadurch vielfach willkürliche und selbst widersinnige Bestimmungen vermieden werden. Nägelsbach hat in der „Gymnasialpädagogik“ treffend gezeigt, wie sich der ganze Verwendungskreis von ut auf die Grundbedeutung: „wie“ zurückführen läßt und man Übersetzungen auffinden kann, welche sich der lateinischen Gebrauchsweise ganz einschmiegen, so die Wiedergabe von timeo ut veniat mit: ich besorge, wie es kommen soll, durch welche der Widersinn, daß der Lateiner bejahen soll, wo der Deutsche, um den nämlichen Gedanken auszudrücken, verneint, behoben wird.

In Rücksicht der genetischen Gestaltung der Sprachlehre kommt die neuere Sprachwissenschaft dem Unterrichte in willkommener Weise

---

Für das Griechische hat Lattmann etwas Derartiges in seiner Schulgrammatik geboten.

entgegen, dagegen ist ihr das logisch-organische Prinzip fremdartig bis zur Unverständlichkeit. Die moderne Sprachforschung verdankt ihre großen Erfolge dem historisch-vergleichenden Verfahren und es erklärt sich daraus die Geneigtheit, dasselbe wie ein Palladium hochzuhalten. Allein es ist ein Unterschied, ob man eine aufgefundene Goldader ausbeutet oder ihretwegen ganze Schachte verfallen läßt, und letzteren läßt sich die logische Sprachbetrachtung wohl vergleichen. Sie ergänzt die vergleichende so, wie die Synthese die Analyse vervollständigt; denn die historische Methode ist analytisch, da sie induktiv und generalisierend vorgeht, die logische Ansicht dagegen ist synthetisch, da sie das Verzweigen der Kategorieen in den Spracherscheinungen verfolgt; und die Sprachwissenschaft hat keinen Grund, das synthetische Verfahren und das rationale Element gegen das analytische und empirische zurücktreten zu lassen. So gewiß sie der Begriffe Subjekt, Objekt, Attribut u. s. w. nicht entbehren kann, so gewiß sind diese Begriffe Punkte, an denen die Untersuchung ebenfalls anzusetzen hat; die logischen Kategorieen und die morphologischen Bestimmungen verhalten sich wie Aufzug und Einschlag beim Gewebe, keines kann des andern entbehren. Allerdings kann die Synthese, wenn sie auf einen mangelhaft verarbeiteten Stoff angewendet wird, also der Analyse vorgreift, keine haltbaren Ergebnisse erzielen, und so ihr Prinzip in Mißkredit bringen, allein sobald die Analyse ihres Amtes gewaltet hat, kann und soll dazu vorgeschritten werden, das empirische Material durch das rationale Element zu deuten.

Für den Unterricht ist die einseitige Bevorzugung des empirischen Elementes um so weniger zulässig, als dieses hier nicht nur das logische, sondern auch das technische neben sich haben muß, und der so schätzenswerte Zuwachs, den die Schulgrammatik der Sprachvergleichung verdankt, darf nicht durch Rückgang in den beiden anderen Richtungen erkauft werden. Die Pflege der logischen Seite der Sprachlehre erhöht den Bildungsgehalt derselben wesentlich; sie arbeitet ferner dem Unterrichte in der Logik in namhafter Weise vor; sie ermöglicht eine konforme Gestaltung der Grammatiken der verschiedenen Sprachen, welche in den Unterricht eintreten (§. 66,

S. 204) und sie setzt die Sprachlehre in ein engeres Verhältnis zur Behandlung der Sprachwerke, ein Punkt, auf welchen nunmehr näher einzugehen ist.

Die Sprachlehre ist nur ein Teil des ganzen Gebietes, welches seinen organischen Mittelpunkt an dem „philologischen Lehrgute“ hat, an den Sprachwerken, deren Verständnis durch Erklärung und zum Teil durch Nachbildung zu vermitteln ist. An sie haben sich Sachbelehrung, Sprachlehre und Sprachübung anzuschließen, Punkte, auf welche bereits bei der Erörterung des Bildungsgehalts der Sprache §. 45, S. 96 und §. 49, S. 112, sowie bei der Darlegung der Wechselbeziehung der Lehrbücher §. 66, S. 204 hingewiesen worden ist.

Für die Sacherklärung gilt zunächst die Regel: Was aus dem Texte herausgelesen werden kann, soll man nicht an denselben heranbringen. Vorgreifende Einleitungen und vorausgeschickte Inhaltsangaben sind zweckwidrig; der Schüler soll gerade lernen, sich einen Wissensinhalt aus den Worten herauszuarbeiten und damit das Buch als Quelle, den Autor als Lehrer zu schätzen. Was der Autor zu sagen hat, soll ihm der erklärende Lehrer nicht vorwegnehmen, da es jener voraussichtlich besser sagt als er; er hat nur zu sorgen, daß die Schüler das Gesagte vernehmen und richtig auffassen. Das führt auf die zweite Regel: was an den Text heranzubringen ist, werde möglichst eng daran angeschlossen. Die Exegese soll nicht ohne Not zu Einleitungen und Exkursen auswachsen, welche zu wahren Parasiten des Bildungswertes des Werkes selbst werden können, sondern sie soll sich den Stellen nahe halten, welche der Erläuterung bedürfen. Sachbelehrungen, mögen sie aus dem Texte geschöpft oder an denselben herangebracht sein, sollen in der Erinnerung mit demselben verschmelzen, so daß der Schüler ihre Fundstätten angeben kann, ähnlich dem Botaniker, der sich den Ort der gefundenen Pflanzen anmerkt; bietet ja doch eine Textstelle eine Gedächtnishilfe dar, vergleichbar den Hilfen, welche die Einreihung in das Raumschema gewährt. In diesem Punkte hat der Lehrer geradezu Enthaltsamkeit zu üben und Verlockungen

zu widerstehen. So ist es z. B. verlockend, bei der Lektüre der Vorrede des Livius sich über die ältere römische Geschichtsschreibung, über den Sittenverfall der ausgehenden Republik, über die Flucht der edlen Geister in die große Vergangenheit zu verbreiten; aber was darüber beizubringen ist, wird doch im engsten Anschlusse an den Text am besten aufgehoben sein. Der Ausdruck rudis vetustas giebt den Kern für die litterarische Belehrung, der Klimax: mores desidentes, lapsi, praecipites, sowie die Stabreime: desiderium per luxum atque libidinem pereundi perdendique omnia geben das traurige Sittenbild in Lapidarschrift, und das innige Wort: prisca illa tota mente repeto erklärt nicht nur sich selbst, sondern verwandte Stimmungen späterer Zeiten. —

Die Verknüpfung der Sachbelehrungen mit dem Texte schließt jedoch nicht aus, daß dieselben an geeigneter Stelle zusammengefaßt und nach dem Inhalte geordnet werden; Zusammenstellungen der Art, nur in Schlagwörtern gegeben und mit den Verweisungen versehen, sind eine wünschenswerte Zugabe der Schulausgaben, und sollten die alphabetischen Indices ersetzen; verwiesen sei auf den „systematischen Teil" von des Verfassers „Lesebuch aus Herodot".

Mit den Sprachwerken soll alle Sprachübung in Verbindung stehen. Die nächstliegende ist das Übersetzen in die Muttersprache; es ist der in älterer Zeit gebräuchlichen Paraphrase vorzuziehen, weil durch das Gegeneinanderhalten der fremden und der eigenen Sprache die Umbildung des Sprachbewußtseins in fruchtbarerer Weise vollzogen wird (vergl. §. 47, S. 96 ff.). Dem organischen Prinzipe entspricht die Übersetzung, wenn sie vom Verständnisse des Ganzen ausgeht, und zwar sowohl des größeren Ganzen, also des Werkes, als auch des kleinsten, des Satzes. Die Übersetzung muß sich im Tone und der Wahl der Worte und der Wendungen innerhalb der Stilart halten, welcher das zu übersetzende Werk angehört; so müssen Dichter durchweg in edler Sprache übersetzt werden, und darf ebenso das Pathos des Redners niemals in einer wässerigen Übertragung erlöschen. Im einzelnen muß man den Satz als Einheit festhalten; der Neigung der Schüler, Wörter,

bestenfalls Worte zu übersetzen, die wohl oder übel einen Satz ergeben werden, ist von vornherein zu wehren; erst muß das Verständnis bis zum Sinn als dem organischen Kerne vordringen und erst von diesem aus ist Umschau nach den Mitteln der Muttersprache zur Wiedergabe zu halten.

Wenn das Übersetzen der Texte die erste Übung ist, so ist das Rückübersetzen die zweite. Es gewährt einen noch engeren Kontakt zwischen Schüler und Meister als das Übersetzen; eine Stelle, an welcher sich der Lernende rückübersetzend versucht hat, liest er nachträglich mit gespannter Aufmerksamkeit, und Stellen, für welche die gleiche Übung in Aussicht steht, mit gesteigertem, weil praktischem Interesse. Wenn schon das Übersetzen durch das Gegeneinanderhalten oder, wie Nägelsbach treffend sagt, Ringenlassen zweier Sprachen dem Sprachbewußtsein so bedeutende Förderung gewährt, so erscheint bei der Rückübersetzung diese in der zweimaligen Umbildung des nämlichen Inhalts außerordentlich gesteigert. Es ist gleichsam ein doppelter Kampf der beiden Sprachen mit vertauschten Rollen: was die Mutersprache der fremden entrissen hat, erobert sich diese zurück. Der Rückübersetzung sollte im Unterricht ein weit größerer Raum gegeben werden; eigens angefertigte Übungsstücke haben nur Berechtigung, wenn es gilt, bestimmte grammatische Regeln einzuüben, und auch solche Stücke sollten wenigstens ihr Wortmaterial aus der Lektüre entnehmen, so daß der Schüler angewiesen ist, sich darauf durch Wiederlesen einer bestimmten Stelle vorzubereiten und im Verlaufe der Übungen den Zuwachs des Könnens verfolgen kann, welchen ihm die Lektüre gewährt. Die Momente des Auffassens, Verstehens und Anwendens können nur richtig ineinandergreifen, wenn sie dieselbe stoffliche Unterlage haben, der philologische Kreislauf (§. 66, S. 209) kann sich nur dann abspielen, wenn Säfte und Blut aus den gleichen Nahrungsmitteln bereitet wurden. Selbständige Übungsbücher, ohne Zusammenhang mit der Lektüre, mögen sie im einzelnen noch so geschickt angelegt sein, sind Schmarotzer[1]).

[1]) Das Muster eines an die Lektüre anschließenden Übungsbuches ist das „Lateinische Übungsbuch für Tertia“ von H. Busch und W. Fries 1885.

Ein wirksames Bindeglied zwischen Lektüre und Sprachübung wird durch Memorieren ausgewählter Stücke der Autoren hergestellt. Darin lag die Stärke der alten Lateinschulen, daß sie durch Memorieren von Texten dem sprachlichen Können eine feste gedächtnismäßige Basis gaben; von neueren Pädagogen hat Jacotot durch ähnliches Verfahren rücksichtlich der Stilbildung namhafte Erfolge erzielt, Ruthardt unternahm es, in seinen Loci memoriales den Schulen einen „Normalstoff“ zu geben[1]). Es ist ihm beizustimmen, wenn er ausführt, daß ein solcher Stoff, durch planmäßige Wiederholung immer neu aufgefrischt und von Klasse zu Klasse fortgeführt, zu einem gemeinsamen festen Eigentum von Lehrern und Schülern wird und ein Eindringen in Geist und Vorstellungsweise der betreffenden Sprache ermöglicht, wie kein anderes Lehrmittel. Durch Verarbeitung desselben wird die Lektüre erleichtert und die Gewöhnung an scharfe Auffassung erhöht; „der feste Besitz des klassischen Materials erzeugt nach und nach ein sicheres Sprachgefühl als unbewußte Grundlage der eigenen Produktion“; „der Stoff ist der feste Kern, um welchen der Schüler selbst sein Wissen und Können zu sammeln, sich darüber klar und desselben froh zu werden imstande ist“. Es war nur ein Mißgriff von Ruthardt, daß er in zusammenhanglosen Sätzen und Perioden diesen Stoff glaubte gefunden zu haben, während er doch nirgends anders herzunehmen ist, als aus der Lektüre. Die wahren loci memoriales sind: Reden aus den Historikern, Livius' Vorrede, Exordien von Cicero und Sallust und Verwandtes. Nur bei solcher Auswahl verstärken die an den Stoff geknüpften Übungen die Eindrücke und Wirkungen der Lektüre, andernfalls können sie dieselben nur schwächen. Von der größten Wichtigkeit aber ist das Fortführen der memorierten Stoffe durch alle Klassen; es liegt in einem derartigen eisernen Bestande, der durch Jahre bewahrt wird und alsdann wohl auch fürs Leben vorhält, etwas sittlich Bildendes und ein Aufnehmen ehrwürdiger

---

[1]) Ernst Ruthardt, Vorschlag und Plan einer äußeren und inneren Vervollständigung der grammatikalischen Methode, die klassischen Sprachen zu lehren. Breslau 1840.

Traditionen, wie ja ins Gedächtnis gefaßte Sprachwerke der ältesten thesaurus eruditionis waren.

Mit der Lektüre muß auch die Grammatik in Verbindung stehen; sie muß sich als Schulgrammatik auf den Kreis von Spracherscheinungen beschränken, welchen die Schulautoren darbieten, und sie hat die Beispiele für ihre Regeln in erster Linie aus diesen zu entnehmen. Ein zweiter Gesichtspunkt für die Wahl der grammatischen Beispiele ist dadurch gegeben, daß es angemessen ist, den Schüler mit dem gnomischen Elemente der Sprache bekannt zu machen. Sprichwörter, Sentenzen, loci communes, zum Teil wahre χρυσᾶ ἔπη lassen sich ohne Schwierigkeit als Belege der Regeln und Musterbeispiele verwenden, wie dies K. W. Krüger in seiner Grammatik mit Glück gethan hat. Dadurch wird zwar nicht ein Bindeglied zwischen den Schulautoren und den Sprachregeln, aber doch ein solches zwischen Litteratur und Grammatik gewonnen, denn das gnomische Element ist ein Erzeugnis der Sprachkunst und hat darum in der Litteratur eine Stelle; es charakterisiert Sinn und Charakter des Volkes nicht weniger gut, ja verständlicher als die Sprachwerke selbst. Auch in diesem Betracht sind wir angewiesen, die humanistischen Traditionen wieder aufzunehmen, wenngleich selbständige Sammlungen der Adagia wie die Erasmische und andere nicht zweckentsprechend erscheinen.

Was die Sprachlehre mit der Lektüre in engeren Konnex setzen würde, ist die vorher dargelegte organische Gestaltung der letzteren. Die übliche Grammatik erscheint den Sprachwerken eher ab- als zugekehrt, weil sie nicht von der Rede, sondern vom Worte ausgeht. Ihr Vorbild, die Sprachlehre der Alexandriner, war in erster Linie Kunstlehre des Sprechens und Schreibens, und zwar der Muttersprache (Bd. I. §. 9, S. 153 und 162 und oben §. 45, S. 86). Diesem Zwecke ist das Ausgehen vom Worte ganz angemessen; das Wort besitzt der Redende zumeist, worüber er Auskunft verlangt, ist die Form, in welcher er es im bestimmten Falle anwenden soll. Darüber giebt ihm die Wortbeugungs- und Formenbildungslehre, der erste Teil der üblichen Grammatik, die nächste

Auskunft, und der zweite Teil, die Syntax als Formenverwendungslehre, die weiteren Aufschlüsse. Jene geht zweckentsprechend dabei von den verschiedenen Endlauten aus, benutzt also die morphologischen Kategorieen: erste oder A-Deklination u. s. w.; erste oder A-Konjugation u. s. w. als den ersten Einteilungsgrund, dagegen die syntaktischen oder logischen Kategorieen: Numerus, Kasus, Tempus u. s. w. als den zweiten; ihre Formengruppen sind vereinigt durch den gleichen Endlaut, gegliedert nach der Bedeutung der Formen. Hierbei ist der Gesichtspunkt der technische, d. i. der der Anwendung der Sprache. Andere Forderungen aber bringt der exegetische mit sich; wer Verständnis eines Textes sucht, dem liegen Sprachformen vor und er fragt nach Sinn und Bedeutung derselben; er braucht eine Formendeutungslehre, welche ihm sagt, woran er Akkusative, Perfekta, Konjunktive u. s. w. erkenne. In einer solchen aber müssen natürlich diese syntaktischen Kategorieen, d. i. logischen Kategorieen den ersten Einteilungsgrund bilden, die morphologischen den zweiten, derart, daß die Formengruppen unter den Aufschriften: Akkusativbildung, Perfektbildung, Konjunktivbildung u. s. w. vereinigt und erst innerhalb dieser nach den Endlauten geordnet sind. Die übliche Grammatik befriedigt das Bedürfnis des Lesenden nur auf einem Umwege; der Lesende fragt z. B.: Ist diese Form auf is ein Nominativ oder ein Genetiv oder ein Dativ? Darauf erhält er die Antwort: Die A-Stämme bilden die Kasus so, die O-Stämme so u. s. w., wobei auch die Endung is neben anderen vorkommt, aber gleichsam erst herauspräpariert werden muß. Eine Formendeutungslehre giebt dagegen jene Antwort direkt und ihre Leitbegriffe führen zugleich in die Syntax hinüber, welche die Verwendung der Formen näher bestimmt, während bei der üblichen Sprachlehre Formenlehre und Syntax nach verschiedenen Kategorieen angeordnet sind.

Bei solcher Anordnung wäre die Sprachlehre der Lektüre zugekehrt, aber doch nicht der Sprachübung abgekehrt, wenn es sich um eine fremde Sprache handelt. Bei einer solchen ist der Aufschluß darüber, wie man sich Kasusformen, Tempusformen u. s. w. be-

schafft, ebenso willkommen als der andere, wie man ein gegebenes Wort flektiert. Dies tritt besonders bei Sprachen hervor, bei denen die substantivische und adjektivische Deklination verschieden sind; wer sie als fremde anzuwenden hat, muß, um ein adjektivisches Attribut auszudrücken, zwei verschiedene Formensysteme zusammenbringen und, wenn zudem das Genus wechselt, ganze Paradigmen querdurch durchlaufen. Auch dem Bedürfnisse des Anfängers im Latein kommt die übliche Grammatik nicht entgegen, weder rücksichtlich des Verständnisses noch der Anwendung. Sie richtet seine Aufmerksamkeit auf die Abwandlung der Wörter und führt sozusagen unter der Hand die Kategorieen ein, nach welchen jene geschieht, die nun mit den Formen zugleich angeeignet werden müssen. Bei mensa ist der Knabe angewiesen, die syntaktischen Prinzipien, welche die Deklination, bei amo diejenigen, welche die Konjugationen erzeugt haben, seinem Sprachbewußtsein einzuverleiben, während er scheinbar nur Formen lernt; die ganze Last fällt auf den Anfang der Formensysteme, anstatt sich gleichmäßig zu verteilen, und das Wichtigste und Bildendste wird als Nebensächliches behandelt.

Die Forderung, daß die Sprachlehre den Sprachwerken zugekehrt sei, gilt zunächst für die Stufe, auf welcher beide Gegenstand des Unterrichtes sind, allein sie enthält auch Winke für die Gestaltung des elementaren Sprachunterrichtes, welcher noch vor der Schwelle der Sprachwerke steht. Für die Methodik desselben ist die Entwickelung des Lateinunterrichtes bestimmend gewesen. Im Mittelalter war das einzige Lehrmittel desselben die Grammatik, allein sie bot, da sie lateinisch war, zugleich einen Text dar. Zudem hörte der Schüler allenthalben Latein, das in gewissem Betracht noch lebende Sprache war; die Humanisten nahmen auf Herstellung leichter Texte Bedacht, deren Lektüre den ersten grammatischen Unterricht begleitete, ohne jedoch mit ihm in durchgehender Beziehung zu stehen. Eine solche fassen erst die Sprachbücher des vorigen Jahrhunderts ins Auge und nehmen darauf Bedacht, die Sprachregeln fortlaufend durch Sprachstoff zu belegen; am sinnreichsten führt dies die „Lateinische Grammatik in Beispielen“ 1785 von Meierotto

durch, welche an Stelle der Paradigmen Reihen von Sätzen, zumeist Sentenzen, giebt, welche die jedesmal vorzuführende Form enthalten, also die Regel in Beispielen vorlegt oder, was dasselbe ist, einen Sprachstoff, welcher die Regel durchblicken läßt. Den genetischen Gesichtspunkt hat Mager in seinem französischen Sprachbuche durchgeführt und für das Latein empfohlen; er geht vom Satze aus, den er sich ansteigend komplizieren läßt, wobei die Formen successiv auftreten. Beide Versuche, welche die bedeutendsten unter der Menge einschlägiger Unternehmungen sind, haben das Bedenken, daß der Schüler zu lange bei zusammenhangslosem Sprachstoffe aufgehalten wird und eine Menge von Vokabeln zu lernen hat, welche zu der Lektüre, der er entgegengeht, keine Beziehung haben, Ausstellungen, welche von den gangbaren Übungsbüchern in noch höherem Grade gelten, ohne durch die Vorteile jener aufgewogen zu werden. — Nach unseren Prämissen wäre ein Übungsbuch so anzulegen, daß es nur ein Jahr in Anspruch nähme und zugleich die erste Lektüre — sei diese nun die Epitome historiae sacrae oder Lhomonds Viri illustres Graeciae oder Romae oder ein ähnlicher, jedenfalls aber zusammenhängender Text — zudem aber eine organisch angeordnete Grammatik vorbereitete, und zwar die Lektüre durch Entnehmen des Vokabelstoffs aus derselben und die Grammatik durch Aufzeigen der allerwichtigsten Formationen in Sätzen. Hierbei kann Meierotto nachgeahmt werden, und zwar in der Verwendung geeigneter Sentenzen und in der Art, den Sprachstoff für die Regel durchscheinend zu machen.

Von einem solchen Übungsbuche zur Grammatik wäre kein Sprung, weil diese konform angelegt und nur dadurch verschieden ist, daß sie die Regel aus den Beispielen heraus- und denselben voransetzt.

§. 74.

Die Methode unserer Schulmathematik ist wie die der Schulgrammatik aus dem Altertume überkommen und in langer Praxis

fest geworden, aber dem organisch-genetischen Prinzip abgekehrt. Es ist jene euklidische Methode, welche, wie wir früher bemerkten (§. 71, S. 243), Synthesis und Analysis so verknüpft, daß die Darstellung synthetisch fortschreitet, aber in abgesetzten Gliedern und zwar in Lehrsätzen, deren Beweis, und in Aufgaben, deren Lösung analytisch gegeben wird. Die strenge Genauigkeit und skeptische Sorgfalt, welche nichts unbewiesen gelten läßt, sowie der kunstvolle Aufbau, bei welchem jedes Lehrstück erst auftritt, wenn die Mittel seiner Analyse bereit liegen, um seinerseits wieder den folgenden Lehrstücken solche Mittel darzubieten, haben dieser Methode ein ungewöhnliches Ansehen verschafft und ihre Übertragung auf andere, besonders philosophische Materien veranlaßt, welche, more geometrico behandelt, unangreifbar aufzutreten vermeinten. In Wahrheit jedoch steht sie sowohl an Verständlichkeit als an Übersichtlichkeit gegen die einfache Synthesis, welche die Lehrstücke in fortlaufender Entwickelung vorlegt, zurück. So ist sie denn auch von neueren Denkern einer scharfen Kritik unterzogen und zum Teil als das Widerspiel der genetischen Methode charakterisiert worden. Herbart tadelt an ihr die Verwendung willkürlicher Hilfslinien und Rechnungen. „Der Geist, der in die Sache selbst sich vertiefen und versenken wollte, wird von ihnen seitwärts gesprengt, durch eine Menge enger, krummer Nebenwege umhergejagt..... Glauben freilich muß man dem Beweise, denn Schritt vor Schritt betrachtet, war er ohne logischen Fehler; aber da man das Ganze nicht durchblickt, da vielmehr jeder einzelne Schritt einen Absatz im Denken macht, so hätte man beinahe ebenso gern der Geschicklichkeit des Lehrers aufs bloße Wort geglaubt, als einem solchen Beweise“ [1]). Er verlangt, daß sich die Analysis durch die gegebenen Begriffe selbst hintreiben lasse zu denen, welche die innere Notwendigkeit des Satzes enthalten. Hegel tadelt, daß bei Euklid „die vermittelnden Bestimmungen ohne den Begriff des Zusammenhanges, als ein vorläufiges Material irgendwoher herbeigebracht

---

[1]) Pädag. Schriften I, S. 138 u. das. die Anm.

werden. Der Beweis ist nicht die Genesis des Verhältnisses, welches den Inhalt des Lehrsatzes ausmacht..... er ist eine äußerliche Reflexion, die von außen nach innen geht, d. h. aus äußerlichen Umständen auf die innere Beschaffenheit des Verhältnisses schließt" [1]).

Am eingehendsten und treffendsten ist die Kritik Trendelenburgs. „Im Euklides sind die wichtigsten Sätze nur aus dem äußeren Zusammenhange und vermittelst zufälliger Ansichten bewiesen, aber nicht nach der Anleitung der im Begriffe der Sache notwendig gegebenen Elemente..... Wenn der Lehrsatz fix und fertig vorgeschickt und der Beweis hintennachgesandt wird, so sieht das Ganze wie eine Reihe starrer Behauptungen aus, die Fuß fassen und sich sodann verschanzen..... allenthalben ist eine kunstreiche Verkettung, aber nirgends ein Werden und Wachsen. Der vorgeschlagene Weg (die genetische Methode) führt weiter, denn er leitet dazu an, zu finden, was in der Natur der Sache liegt, nicht das anderswoher Gefundene durch eine entdeckte Verknüpfung zu befestigen. Der Lehrsatz wird neu gewonnen und nicht bloß äußerlich verbürgt" [2]).

Die euklidische und überhaupt die antike Lehrweise der Mathematik hängt mit der Mittelstellung zusammen, welche dieselbe im Altertum einnahm; sie soll über das Empirische hinausführen und auf die begriffliche Erkenntnis vorbereiten, aber auf dem Wege der Übung. Was Platon von der Arithmetik sagt, gilt von der Mathematik überhaupt: sie ist ein Tummelplatz für das Lernen und Üben, wie es keinen anderen giebt [3]). So wirkt bei ihrem Betriebe ein technisches Element mit, nicht in dem Sinne der praktischen Anwendung nach Art der Feldmesser, welche ausdrücklich abgewiesen wird, sondern in jenem Sinne, in welchem wir das

---

[1]) Subjektive Logik, Werke V², S. 302 f. u. S. 274 f. — [2]) Logische Untersuchungen II², S. 370 f.; andere Belege bei Mager: „Die genetische Methode", S. 23 f.; vergl. auch Theodor Wittstein: „Die Methode des mathematischen Unterrichtes". Hannover 1879. — [3]) Rep. VII, p. 526: *ἅ γε μείζω πόνον παρέχει μανθάνοντι καὶ μελετῶντι, οὐκ ἂν ῥαδίως οὐδὲ πολλὰ ἂν εὕροις ὡς τοῦτο.*

Technische dem Logischen entgegensetzten (§. 70, S. 228). Daher die Aufgabeform, die Konstruktion, das kombinatorische Verfahren, das sorgfältige Beschaffen aller Stücke, welche man braucht.

Dieser Gesichtspunkt nun ist der Mathematik keineswegs aufgedrängt; wir haben sie früher als die Wissenschaft der Aufgaben charakterisiert und ein Moment ihres Bildungsgehaltes gefunden in dem vielfachen Schalten und Walten, Versuchen und Probieren, Manipulieren und Operieren, in dem Frage- und Antwortspiel, welches sie mit sich bringt (§. 53, S. 131 f.). Die beiden Elemente der Mathematik: das logisch-spekulative und das technisch-kombinatorische, sind in den einzelnen Zweigen derselben in verschiedener Weise verknüpft; in der Arithmetik lassen sie sich leichter sondern, so daß ein rein synthetischer Lehrgang und ein Übungskursus nebeneinander hergehen können; in der Geometrie dagegen ist die Kombination der Elemente durch eine fortlaufende Darstellung nicht zu erschöpfen, hier kreuzen sich die Fäden an so vielen Stellen, daß es nicht genügt, sie einzeln zu verfolgen, daß vielmehr auch ihre Knoten betrachtet und gelöst werden müssen. Die Geometrie läßt sich nicht rein genetisch, etwa in Form eines Stammbaumes von Erkenntnissen darstellen, sondern diese erfließen aus ihrem Prinzip, der Natur des Raumes nach verschiedenen Seiten zugleich, so daß sie nicht ohne Wiederholung und ohne Kombination, welche alle Willkür ausschlösse, zusammengeordnet werden können. So kann man Herbart nicht beistimmen, wenn er a. a. O. sagt, die innere Notwendigkeit eines Satzes sei nicht entdeckt, so lange es zwei oder mehrere Beweise giebt, welche die Sache gleich deutlich machen; im Gegenteil: die richtige Stellung eines Satzes ist noch nicht gefunden, wenn man nur einen Beweis dafür kennt, da nur eine Mehrheit von solchen den vielfältigen, möglichen Verknüpfungen des betreffenden Satzes mit anderen entspricht. So geht Herbart auch darin zu weit, daß er an der Darstellung der Mathematik „philosophische Durchsichtigkeit vermißt“, und auch Trendelenburg steigert die Größenlehre zur Philosophie, wenn er a. a. O. sagt: „Keine Wissenschaft hat eine so glückliche Stellung, als die

Mathematik, um aus dem Begriff der Sache ihren Inhalt zu entwickeln.“ Für eine solche Entwickelung besitzt sie allerdings die besten Obersätze, aber als Untersätze bieten sich so viele gleichberechtigte Bestimmungen an, daß man wählen, kombinieren, konstruieren muß.

Wir sind dafür eingetreten, der Mathematik ihre Mittelstellung zwischen den empirischen Disziplinen und der Philosophie zurückzugeben (§. 67, S. 207), und darum mußten wir auch bedingter Weise wenigstens Euklid in Schutz nehmen. Worin dieser fehlt, ist nicht die Verbindung des logischen und des technischen Elementes, welche unvermeidlich und für den Unterricht zugleich erwünscht ist, sondern es ist das Ineinanderschieben beider Elemente, auch wo sie zum Vorteil des logischen getrennt gehalten werden können. Auf den rechten Weg weist der Satz, den wir früher dahin formulierten: Synthese, wenn möglich, Analyse, wenn nötig; dies bedeutet, auf das vorliegende Gebiet angewandt: man verfahre rein synthetisch, was hier mit dem Genetischen übereinkommt, soweit die Tragweite der Begriffe reicht, und man greife zur Analyse, Kombination, Konstruktion, wo es einerseits die Verwickelung des Gegenstandes, andererseits das Bedürfnis der Übung nötig macht. — Zur Erläuterung des Gesagten und um einen Ausblick auf die zahlreichen, zum Teil höchst anziehenden Aufgaben, welche die genetische Gestaltung der Schulmathematik in sich schließt, zu geben, mögen einige Bemerkungen über deren Materien folgen, welche natürlich nicht beanspruchen, einen Lehrgang des Gegenstandes darzustellen, für dessen Aufstellung außer dem hier verfolgten Gesichtspunkte zugleich die Rücksicht auf die Verknüpfung der Mathematik mit anderen Lehrfächern und insbesondere das abschließende Verhältnis, in welchem die Himmelskunde zu ihr steht, maßgebend sind (vergl. §. 66, S. 205).

Für die Arithmetik bildet den Ausgangspunkt die Größe, welche, mit einer Einheit in Verbindung gesetzt, zur Zahlgröße wird. Wenn dabei von der Einheit ausgegangen wird, so entspringt bei diskreten Größen das Zählen, bei kontinuierlichen Größen

das Messen. Beide Thätigkeiten legen Eins zu Eins, wobei sie zugleich von der numerisch zu verarbeitenden Größe die Einheiten successiv wegnehmen. Wird aber von der Größe ausgegangen, dann ist der Vorgang der, daß sie geteilt wird und die Teile gruppiert und als Einheiten zusammengefaßt werden, wie dies z. B. bei Größen geschieht, welche sich symmetrisch darstellen. In diesem Falle wird die Zahlgröße nicht wie vorher durch Zusammenlegen, sondern durch Vervielfältigung erzeugt. Es treten somit die Thätigkeiten des Zusammenlegens und Abziehens, sowie die des Teilens und Vervielfachens sogleich bei der Bildung der Zahl auf und erscheinen gleich ursprünglich. Ihr Gegenstand war die Einheit und die numerisch zu verarbeitende Größe; werden sie aber auf Zahlen angewandt, so entsteht das Rechnen. Durch Zusammenlegen von zwei Zahlen nach Art des Zufügens von Eins zu Eins wird die Summe erzeugt und jenes Zusammenlegen heißt nun addieren; durch Vervielfältigung einer Zahl nach Angabe einer anderen entspringt das Produkt und wird die Vervielfältigung zur Multiplikation. Zwischen der Summe und jedem Summanden besteht ein doppeltes Verhältnis; man gelangt von der Summe zum Summanden durch Wegnehmen des Überschusses, dagegen vom Summanden zur Summe durch Ergänzung des Fehlenden. Für das Rechnen fallen beide Verfahrungsweisen zusammen; S weniger a und a bis S finden beide in $S - a$ ihren Ausdruck. Zwischen dem Produkte und den Faktoren besteht ein analoges doppeltes Verhältnis; man gelangt vom Produkte zu einem Faktor durch Teilung des ersteren, dagegen schreitet man vom Faktor zum Produkte vor, indem man es durch jenen mißt, d. i. bestimmt, wie vielmal sich der Faktor, nunmehr Divisor, von dem Produkte wegnehmen läßt. Durch jenes Vorgehen entsteht die Teilgröße, durch dieses der Quotient; bei der Rechnung aber fallen beide Verfahrungsweisen in der Division zusammen.

Das Addieren ist nicht ursprünglicher als das Multiplizieren, wie auch die arithmetische und die geometrische Proportion auf einer Linie stehen. Die Summe kann als Produkt angesehen

werden, durch gruppenweise Vervielfältigung der Einheit entstanden, das Produkt als Summe, aus gleichen Summanden bestehend. Bei letzterer Auffassung erscheint die Multiplikation als die vermittelte Operation und gleichsam als ein aufgesetztes Stockwerk (vergl. §. 53, S. 134). Ein zweites Stockwerk ergiebt das Produkt von identischen Faktoren, also die Potenz. Durch die Unterscheidung des Messens und Teilens ist der Umstand vorbereitet, daß der Potentiation zwei inverse Operationen entsprechen: die Wurzel, d. i. der identische Faktor, entspricht der Teilgröße, der Logarithmus aber dem Quotienten, indem er zählt, wie vielmal die Wurzel in die Potenz dividiert werden kann.

Durch alle Operationen werden aus gegebenen Zahlen andere gebildet, einige aber erzeugen zugleich neue Arten von Zahlen, und zwar dadurch, daß von gewissen Einschränkungen, an welche sie ursprünglich geknüpft sind, abgesehen, also ihr Gebiet erweitert wird. Die Subtraktion hat zunächst die Voraussetzung, daß nur Kleineres von Größerem weggenommen werden könne; macht sie sich von derselben los, so erzeugt sie die negativen Größen. Die Division als Teilung geht zunächst von Dividenden aus, welche Vielfache des Divisors sind, bei Wegfall dieser Beschränkung erzeugt sie die Brüche und die irrationalen Zahlen; ebenso entstehen die Wurzelgrößen und Logarithmen durch Ausdehnung der betreffenden Operationen auf Größen, welche nicht als Potenzen ganzer Zahlen darstellbar sind. Die Wurzelziehung führt aber außerdem auf neue Kategorieen von Größen durch das Gesetz, daß jeder Wurzel soviel Werte entsprechen, als der Exponent Einheiten hat; wenn der Quadratwurzel der natürlichen Zahlen die Kategorieen der positiven und negativen Zahlen genügen, so erzeugt die vierte Wurzel die imaginären Größen und führen die übrigen Wurzeln auf die komplexen Größen.

Die Zahlgrößen werden nicht sporadisch erzeugt, sondern in Reihen, welche sich zur natürlichen Zahlenreihe zusammensetzen. Die letztere wird im mathematischen Unterrichte fast nur als Material benutzt, während sie doch zu vielen anregenden und übenden Betrachtungen Anlaß giebt; in diesem Punkte können wir von

den Alten lernen, deren Arithmetik sinnige Beobachtungen derart enthält, die eine Würze für die Arbeit des Rechnens gewähren. Aber auch die Reihenform im allgemeinen verdient eine ausgedehntere Verwendung, da sie geeignet ist, mit der Vorstellung der veränderlichen Größe bekannt zu machen, welche, wie von mehreren Seiten gefordert wurde, in den Kreis der elementaren Größenbegriffe aufgenommen werden sollte. Zudem geben die Reihen nicht selten die einfachsten Erklärungen an die Hand, wie z. B. bei den Lehrsätzen von den Potenzen, wenn deren Exponenten als wachsend und abnehmend gedacht werden. Eine andere wichtige Verständnishilfe ist die räumliche Veranschaulichung von Zahlgrößen, worin uns ebenfalls die Alten mit ihren Quadrat-, Rechteck- und Gnomonalzahlen Lehrer sein können. So läßt sich der Satz von der Multiplikation von Differenzen durch Zeichnung am besten begreiflich machen; von dem ganzen Rechtecke ac müssen, um das Produkt der Differenzen $a - b$ und $c - d$ zu finden, die Rechtecke bc und ad weggenommen werden, wobei das diesen gemeinsame Rechteck bd zweimal weggenommen erscheint, also noch einmal zugegeben werden muß, eine Betrachtung, die es gut vorstellig macht, daß die negativen Größen ein positives Produkt geben.

Auf der Arithmetik fußt die Algebra, wenn sie Größen aus Gleichungen bestimmt; denn dies geschieht dadurch, daß die unbekannten Größen, welche mit den bekannten durch verschiedene Operationen verflochten sind, durch die entgegengesetzten Operationen herausgearbeitet werden. Insoweit herrscht in der Algebra ein technisches Verfahren, allein sie hat auch das Geschäft, Fragen und Aufgaben, welche Größenverhältnisse betreffen, als Gleichungen zu formulieren, und dabei ist sie auf das Räsonnement hingewiesen. Wenn die „Aufgaben in Buchstaben" durch Rechnung gelöst werden, so verlangen die „Aufgaben in Worten" logische Operationen und stellen darum eine höhere Stufe dar. Aber sowohl die Sache als das Interesse des Unterrichtes weisen darauf hin, die logische Stufe möglichst schon auf der technischen vorzubereiten. Bei näherer Betrachtung sieht man, daß Gleichungen, wenn ihre Verwickelung nicht

zu groß ist, eine Lösung durch bloßes Räsonnement gestatten, und davon ist neben der technischen Lösung Gebrauch zu machen. So läßt sich z. B. die quadratische Gleichung, welche scheinbar auf den Kunstgriff der Ergänzung des Binomquadrates angewiesen ist, durch bloße Schlußfolgerungen lösen, wenn man von folgender Aufgabe ausgeht: es sind zwei Größen zu bestimmen, deren Summe und Produkt gegeben sind. Die Summe der Größen sei s, jede derselben wird einen Teil von s darstellen, setzen wir versuchsweise: die Hälfte. Dabei kann es aber nicht bewenden bleiben, weil ihr Produkt p sein soll, mithin muß die eine Größe einen Überschuß über $^1/_2\, s$ haben, die andere um ebensoviel kleiner sein als $^1/_2\, s$. Das Produkt beider Größen ist alsdann das einer Summe und einer Differenz, mithin die Differenz zweier Quadrate. Der Minuend ist $^1/_4\, s^2$, der Subtrahend muß die Eigenschaft haben, den Minuenden in p zu verwandeln, er muß also $p - {}^1/_4\, s^2$ sein. Die Größe, deren Quadrat dieser Subtrahend bildet, ist somit $\pm \sqrt{p - {}^1/_4\, s^2}$. Dies ist also die Größe, die einmal zu $^1/_2\, s$ addiert, das andere Mal davon abgezogen werden muß, und die beiden gesuchten Größen sind demnach:

$$^1/_2\, s \pm \sqrt{p - {}^1/_4\, s^2} \text{ und } {}^1/_2\, s \mp \sqrt{p - {}^1/_4\, s^2}.$$

Die Raumgrößen, welche den Gegenstand der Geometrie bilden, haben drei unterscheidende Merkmale: Ausdehnung, Ort und Lage und Gestalt und diese bezeichnen ebensoviele Erkenntnisprinzipien der Geometrie. Die Ausdehnung hat drei Dimensionen: die lineare, dargestellt durch eine unendliche Gerade, die Ausdehnung der Ebene, dargestellt durch zwei rechtwinkelig gekreuzte Geraden, und die räumliche Ausdehnung, dargestellt durch drei rechtwinkelig gekreuzte Achsen. Diese Grundgebilde der Ausdehnung werden fortgebildet einerseits durch Einschiebung der Nebenrichtungen, andererseits durch Wiederholung der Richtungen von anderen Punkten aus. Durch Hinzufügung der Nebenrichtungen wird aus den gekreuzten Geraden die Windrose und aus den drei Achsen ein analoges, sternförmiges Gebilde. Wird die Hinzufügung

ins Unendliche fortgesetzt und zugleich den die Richtung bezeichnenden Geraden eine bestimmte Länge gegeben, so entsteht der Kreis und die Kugel, die einfachsten begrenzten Raumgebilde, welche im Horizont und in der Himmelskugel ihre verständlichste Anwendung finden. Die Wiederholung der Richtungen der linearen Ausdehnung führt auf die Parallelen, die der gekreuzten Richtungen führt in der Ebene auf die Parallelogramme, und zwar in erster Linie auf Quadrat und Rechteck, im Raume auf die Parallelepipeden, und zwar in erster Linie auf den Würfel. Die Vergleichung von Quadrat und Kreis einerseits und Würfel und Kugel andererseits führt auf die regulären Figuren und die regulären Körper, welche insofern eine Sonderstellung einnehmen, als ihre gleichmäßige Gestaltung dem Wesen der Ausdehnung mehr entspricht als die der irregulären Gebilde, ein Umstand, durch welchen sich die Vorliebe rechtfertigt, welche die Alten dafür hatten. — Der Raum schließt alle Örter und Lagen in sich und die Grundgebilde der Ausdehnung bieten die Mittel zu ihrer Bestimmung dar. Analog der zwiefachen Vermehrung der Richtung giebt es eine doppelte Ortsbestimmung entweder durch Geraden, welche von einem Punkte ausgehen, oder durch Parallelen zu gekreuzten Geraden. Im ersteren Falle wird der Ort bestimmt durch den Winkel oder Bogen, welchen der auf den Ort gerichtete Strahl mit einer Geraden in der Ebene oder zweien Geraden im Raume bildet; im letzteren Falle durch die Abstände von den gekreuzten Geraden; eine Verbindung beider Bestimmungsweisen bildet die Ortsbestimmung auf der Kugelfläche mittels gekreuzter Bogen. Die erste dieser Methoden hat es vorzugsweise mit dem Dreieck zu thun und bezeichnet den Eingang zur ebenen Trigonometrie, die dritte zur sphärischen; die zweite findet ihre Durchführung in der analytischen Geometrie. Allein die zu Grunde liegenden Vorstellungsweisen sind insgesamt elementarer Natur und müssen weit früher geläufig gemacht werden, als jene Disziplinen auftreten, gerade wie die Vorstellung der veränderlichen Größen geläufig sein muß, wenn die Funktionslehre noch sehr fern liegt. Pestalozzi versuchte auf Quadrat und Rechtecke ein

ABC der Anschauung zu bauen, und dies nicht mit Unrecht, da die Begriffe der Ausdehnung der Ortsbestimmung zugleich auf diese Figuren hinweisen; es gingen ihm nur Kenntnisse und Geschick ab, den Gedanken durchzuführen, so daß schließlich nur ein Anschauungsmittel für das Bruchrechnen herauskam; Herbart dagegen hat sein ABC der Anschauung auf das Dreieck gegründet, indem er auf die Orts- und Lagenbestimmung das Hauptaugenmerk richtete, freilich mit Vernachlässigung des von Pestalozzi verfolgten Gesichtspunktes. Für die Herstellung einer genetischen Elementargeometrie müssen beide methodischen Versuche in Betracht gezogen und richtig verbunden werden. — Die Betrachtung der Gestalt muß von den Grundgebilden der Ausdehnung und den ihnen zunächst stehenden ausgehen; für die Figuren bildet das Quadrat den Ausgangspunkt, welchem das Rechteck, das rechtwinkelige Dreieck, das Parallelogramm und dann erst das Dreieck im allgemeinen zu folgen hat. Mit dieser Reihe kreuzt sich die Reihe der Gesichtspunkte der Betrachtung der Gestalten in Rücksicht ihrer Kongruenz, Symmetrie, Flächengleichheit, Ähnlichkeit, Proportionalität, sowie in Rücksicht ihrer Bestimmbarkeit, besonders Meßbarkeit, durcheinander. Für die Durchsichtigkeit des Systems ist nötig, das Grundlegende vom Angewandten, das Wesentliche vom Accessorischen streng zu scheiden, sowie jedem Satze sorgfältig seine Stelle zu bestimmen; wobei mehr auf die inneren Verhältnisse Rücksicht zu nehmen ist, als es bei Euklid geschieht. Ein Beispiel mag der pythagoreische Lehrsatz geben, der seine Berühmtheit nicht bloß seinem Namen, sondern auch seiner Stellung bei Euklid verdankt, bei dem er das erste Buch der Elemente abschließt. Euklid giebt den allbekannten konstruktiven Beweis mittels der kongruenten Dreiecke, welche mit den in Betracht kommenden Parallelogrammen gleiche Grundlinie und Höhe haben, eine sinnreiche Konstruktion, welche aber die inneren Beziehungen des Satzes mehr verhüllt als aufweist. Auf diese deutet der algebraische Beweis hin, welcher auf der Ähnlichkeit der Dreiecke fußt, in welche das gegebene durch das Lot auf die Hypotenuse zerlegt wird, allein er macht einen Umweg, insofern er von den ähnlichen

Dreiecken, also Flächengrößen, auf die proportionalen Seiten, also lineare Größen, übergeht und dann durch deren Multiplikation zu Flächengrößen zurückkehrt. Der Lehrsatz erfließt aber unmittelbar aus dem Gesetze, daß sich ähnliche Figuren dem Flächeninhalte nach verhalten wie die Quadrate zweier homologen Seiten (oder sonstigen in ihnen vorkommenden Strecken); nach diesem verhält sich das gegebene rechtwinkelige Dreieck zu jedem der beiden Dreiecke, welche das Lot aus ihm bildet, wie das Quadrat der Hypotenuse zu den Quadraten jeder der Katheten; aus dieser Proportion ergiebt sich aber die andere: das Quadrat der Hypotenuse zu der Summe der Quadrate der Katheten, wie das ganze Dreieck zu der Summe der Teildreiecke, in welcher Proportion aus der Gleichheit des zweiten Paares die des ersten folgt. Dabei springt zugleich unmittelbar die Bedingtheit der betreffenden Relation der Quadrate durch den rechten Winkel ins Auge: nur dieser gestattet eine Zerlegung, bei welcher seine Teile den beiden anderen Dreieckswinkeln gleich sind, worauf wieder die Ähnlichkeit der Teildreiecke unter sich und mit dem ganzen Dreiecke beruht. — Sucht man nach einer konstruktiven Ableitung des pythagoreischen Lehrsatzes, welche der Natur des rechtwinkeligen Dreiecks möglichst nahe bleibt und sich der Hilfslinien entschlägt, so dürfte etwa die folgende am meisten entsprechen. Der Flächeninhalt des rechtwinkeligen Dreiecks kann auf zweierlei Weise bestimmt werden, da es als die Hälfte entweder eines aus den Katheten oder eines aus der Hypotenuse und der ihr zugehörigen Höhe gebildeten Rechteckes angesehen werden kann. Konstruiert man beide Rechtecke, so erscheinen sie derart ineinander verschränkt, daß das gegebene Dreieck ihre gemeinsame Hälfte bildet, während drei nicht gemeinsame Stücke und zwar rechtwinkelige Dreiecke auf seinen Seiten aufgesetzt erscheinen, zwischen denen die Relation besteht, daß das der Hypotenuse aufsitzende Dreieck der Summe der den Katheten aufsitzenden gleich ist. Dieselbe Relation muß nun auch zwischen den einander ähnlichen Rechtecken bestehen, welche das Doppelte dieser Dreiecke bilden, und sie muß auch für die Quadrate gelten, zu denen sich diese Rechtecke ergänzen lassen, da

sich dieselben zu einander verhalten wie die Rechtecke. Zeichnet man die Figur, so kann der Blick die Relationen der auf den Dreiecksseiten ruhenden Figuren in der Reihenfolge: Dreiecke, Rechtecke, Quadrate leicht verfolgen; noch anschaulicher werden diese Relationen, wenn man diese Figuren ausschneidet und successiv ansetzt, welche Veranschaulichung sich überhaupt bei geometrischen Sätzen sehr empfiehlt und auf deren Anwendung die Beweise angelegt werden sollten.

§. 75.

Geringere Schwierigkeiten, als bei der Sprach- und der Größenlehre, findet das organisch-genetische Prinzip bei seiner Anwendung auf die Philosophie, weil bei dieser Wissenschaft das rein synthetische Verfahren die Regel ist und dieses Modifikationen im Sinne jenes Prinzips zuläßt, welche nicht bis zur Umbildung vorzuschreiten brauchen. Die Logik, welche als die propädeutische Disziplin der Philosophie eine gesonderte Betrachtung zu finden hat, wird gewöhnlich so behandelt, daß die Lehre vom Begriffe den Anfang bildet, und die Lehre vom Urteil und Schlusse folgen, woran sich dann die Methodenlehre, enthaltend Definition, Division, Demonstration, Induktion, und die Lehre vom System oder von der Wissenschaft anschließen. In dem Ausgehen vom Begriffe liegt aber ein Hinausschreiten über das letzte organische Element, als welches das Urteil anzusehen ist, von dem das Gleiche gilt, was bei der Sprachlehre vom Satze zu sagen ist. Die Logik muß da einsetzen, wo wahr und falsch auseinander tritt, und Trendelenburg beginnt seine Elementa logices mit Recht und ganz im Sinne des Aristoteles mit dem Satze aus den Büchern von der Seele: „Wo wahr und falsch auftritt, da liegt eine Verbindung von Begriffen zu einer Einheit vor“ [1]. Die Darstellung der Logik ist organisch, wenn sie von dem kleinsten leben-

[1]) Ar. de an. III, 6: *ἐν οἷς καὶ τὸ ψεῦδος καὶ τὸ ἀληθές, σύνθεσίς τις ἤδη νοημάτων ὥσπερ ἓν ὄντων.*

digen Elemente des Gebietes ausgeht und ihren Fortgang als ein Hinschreiten zu dem letzten, die übrigen in sich schließenden Organismus verstehen läßt. Dieser aber ist die Wissenschaft, und sie muß als das Ziel alsbald nach der ersten Kenntnisnahme des Bodens gezeigt werden, wie dies bei Trendelenburg auch geschieht. Ist so der terminus a quo und der terminus ad quem klargestellt, so ist es für das Weitere zweckmäßig, einem Winke der Geschichte der Logik stattzugeben, welche zeigt, daß die analytischen Operationen früher gefunden wurden als die synthetischen: schon Sokrates bildete das definierende und das induktive Verfahren aus, während erst Aristoteles den Schluß und die Deduktion untersuchte. Die analytischen Operationen sind auch die verständlicheren und ihre Verwendbarkeit leuchtet mehr ein als die der synthetischen. Die Bedeutung des Schlusses insbesondere läßt sich nur dann recht verdeutlichen, wenn man von der Deduktion ausgeht und den Schluß als ihr Element aufweist; der Erkenntniszuwachs, welchen eine Deduktion gewährt, wird von den Schülern als solcher verstanden, und wenn dieselbe als eine Reihe von Schlüssen dargestellt wird, überzeugen sie sich leicht, daß jeder einzelne Schluß einen Erkenntniszuwachs bedeutet, was ihnen bei dem herkömmlichen: Alle Menschen sind sterblich — Gajus ist ein Mensch u. s. w. nicht einleuchten will und im Grunde auch nicht kann.

Die Anknüpfung der logischen Sätze an Aussprüche des Aristoteles war ein glücklicher Griff Trendelenburgs, und auch seine Auswahl ist fast durchgängig gelungen, allein die Beschränkung auf Aristoteles selbst ist nicht beizubehalten, einesteils weil seine nächsten Schüler wesentliche und für uns unentbehrliche Nachträge geliefert haben, andernteils weil die Logiker des Mittelalters schätzbares didaktisches Material hergestellt haben, das dem Unterrichte nicht verloren gehen darf. Zu ersterem gehört unter anderem die Unterscheidung von Analyse und Synthese, welche bei Aristoteles zwar vorbereitet ist, aber erst von den Peripatetikern durchgeführt wird und die in den Elementen der Logik nicht fehlen darf (vergl. §. 71, S. 240); didaktische Hilfsmittel sind die logischen Schulsprüche,

welche in richtiger Auswahl ebenfalls aufzunehmen sind, nicht nur weil sie oft sehr treffende und im Gedächtnis haftende Formeln sind, sondern auch weil sie mit den lateinischen Kunstausdrücken bekannt machen. Von der Terminologie des Aristoteles sagt Trendelenburg mit Recht: „Wenn man in einem bekannten Sprichwort sagt, daß die Wörter wie Münzen gelten, so sind im Aristoteles die philosophischen Namen noch klingendes Metall, die jetzt, in ihrer Entstehung kaum verstanden, zum imaginären Werte des Papiergeldes herabgesunken sind; es ist sehr wichtig, an der Quelle selbst die ursprüngliche Geltung kennen zu lernen; die griechische Philologie reicht hier in die Erklärung unserer lebendigen Sprache hinein und dem Schüler tritt darin ein bedeutendes Beispiel des griechischen Einflusses entgegen“ [1]). Allein meist sind die dem Griechischen unmittelbar entnommenen Ausdrücke von bloß internem Gebrauche, wie problematisch, apodiktisch, Axiom, Aporie u. s. w., während die aristotelischen Begriffe, welche, man kann wohl sagen, unserm Denken einverleibt sind, ihre Weltreise in lateinischer Form gemacht haben: so Materie und Form, Substanz und Accidens, Quantität und Qualität, aktuell und potentiell und eine große Zahl anderer [2]).

Die Einheit, zu welcher sich die Erkenntnisse zusammensetzen, ist, objektiv angesehen, die Wissenschaft, aber subjektiv betrachtet, das Wissen eines einzelnen Menschen, welches einen Bestandteil von dessen Gedankenkreis bildet, der seinerseits wieder mit dem Interessenkreise verwachsen ist (§. 41, S. 62). Es ist nicht Aufgabe der Logik, die Erkenntnis nach dieser Seite hin zu verfolgen, wohl aber Aufgabe einer Orientierung, wie sie der philosophische Unterricht geben soll, der daher neben der Logik die Psychologie als propädeutische Disziplin heranzuziehen hat. Es ist von der größten Wichtigkeit, einer isolierenden Betrachtung des Intellektuellen zu wehren und das Prinzip hinzustellen und einzuprägen, daß der denkende und erkennende Mensch nur mit Rücksicht auf den ganzen

---

[1]) Erläuterungen zu den Elementen der aristotelischen Logik, 2. Aufl., 1861, S. 8.

[2]) Vergleiche: Eucken, Geschichte der philosophischen Terminologie 1879.

Menschen verstanden werden kann. Wenn von dem philosophischen Schulunterrichte nichts haften bliebe als diese Einsicht, so wäre dies ein wertvoller Ertrag; viele Irrwege wären der Philosophie erspart geblieben, wenn der Gedanke Gemeingut wäre, daß jede Betrachtung des Erkennens als Komplement eine solche des Schaffens und Handelns nötig hat.

Die Psychologie ist im gleichen Sinne wie die Logik einer **organischen** Behandlung fähig, und eine solche findet statt, wenn von den elementarsten psychischen Funktionen ausgegangen wird, zugleich aber als Ziel das Endergebnis, in welchem sich alle jene Funktionen zusammenfassen, also das Innere, der Lebensinhalt, die Einheit von Gedanken- und Interessenkreis aufgezeigt wird. Synthese nnd Analyse müssen auch hier so zusammenarbeiten, daß erstere den Weg angiebt, die letztere aber eintritt, wo die synthetischen Schritte zu klein und scheinbar zu unbedeutend erscheinen können, oder aber, wo die komplexen Erscheinungen sich von selbst aufdrängen und bei streng synthetischem Verfahren künstlich hintangehalten werden müßten. So muß bei der Lehre von den Sinnesempfindungen teilweise analytisch vorgegangen werden und ganz analytisch bei den der Kunst und dem Sittenleben zugekehrten Partieen, welche mit Rücksicht auf die übrigen Lehrfächer aufzunehmen sind. Wie bei der Logik ist eine Anlehnung an Aristoteles als den Begründer der Psychologie möglich und vorteilhaft und wäre eine ähnliche Zusammenstellung wie die Trendelenburgsche zur Logik zu wünschen[1]). Zur Ergänzung sind heranzuziehen einerseits die Fortbildungen der christlichen Aristoteliker, andererseits Ergebnisse neuerer Forschung; letztere ergänzen mehr die einzelnen Lehrpunkte, erstere die Grundanschauung; so wird die Lehre vom *νοῦς ποιητικός* in ihrer Weiterbildung bei Albertus Magnus aufzunehmen sein, welche nachmals die allgemeine Ansicht wurde und die populäre Vorstellung

---

[1]) Eine solche verlangt mit Recht für den propädeutischen Unterricht Schrader in der Erziehungslehre, §. 127, und empfiehlt das Programm von Deinhardt, der Begriff der Seele mit Rücksicht auf die aristotelische Psychologie 1840.

noch bestimmt; die aristotelische Trias: αἴσθησις, νοῦς, ὄρεξις (vergl. §. 70, S. 228) ist zu ergänzen durch Anziehung der Lehre Bonaventuras von den vier Lichtquellen des Inneren, welche sind: das äußere Licht der Sinne, das innere des Geistes, das niedere der Künste und das höhere des Glaubens.

Für die Grundlegung zu einer philosophischen Bildung bietet aber Aristoteles noch mehr, als die genannten propädeutischen Disziplinen. Diese bringen von dem Bildungsgehalte der Philosophie bestenfalls nur zwei Momente zur Geltung: sie erwecken das spekulative Interesse und wirken aufklärend (§. 54, S. 137 f.); dagegen kommt das dritte Moment, die Vorbereitung einer Welt- und Lebensanschauung, nicht zur Geltung. Wir vertreten die Ansicht, daß die Lehren des Aristoteles über seine Logik und Psychologie hinaus so weit zu verfolgen sind, daß die Grundzüge seiner Weltansicht hervortreten. Diese Weltansicht eignet sich mehr als die eines anderen Denkers, den geistigen Horizont auszuweiten, einerseits wegen ihrer Beziehungen zur christlichen Philosophie, andererseits weil in ihr noch der schöpferische Geist wirkt, der die Systeme der griechischen Denker durchweht. Mit der christlichen Weltanschauung steht die aristotelische durch ihr übersinnliches Prinzip in Übereinstimmung, gewährt ihr aber zugleich eine Ergänzung, indem sie dem übernatürlichen Elemente das natürliche an die Seite setzt. Aristoteles vereinigt die Motive der älteren Denker, welche ihre Forschung der Sinnenwelt zuwandten, mit den pythagoreisch-platonischen, welche die übersinnliche Welt erschlossen. Er hat die sinnliche und die übersinnliche Stufe der Weltbetrachtung hinter sich und bildet selbst die Stufe, welche den Übergang zur übernatürlichen vermittelt.

Dieses Verhältnis enthält genetische Momente, und das Aufsteigen zur Weltansicht des Aristoteles kann sich zum Teil der nämlichen Vermittelungen bedienen, welche die Philosophie selbst in ihrer Entwickelung durchlaufen hat.

Die griechischen Denker heben mit der Naturbetrachtung an und ihr erstes Problem ist die Frage, woraus die Dinge bestehen

mögen. Darum bestimmt zunächst die unorganische Natur ihren Horizont, und das Interesse, welches bei Thales und seinen Nachfolgern vorwiegt, ist das des Chemikers, wie denn auch das Endergebnis dieser älteren Naturphilosophie eine für die Chemie verwendbare Hypothese ist: die Atomenlehre. Die Betrachtung geht hier in dem sinnlichen Objekte auf, nach aristotelischem Sprachgebrauche in dem πρότερον πρὸς ἡμᾶς; sie hat scheinbar darin eine feste Basis, allein in dem Sinnlichen liegt ein subjektives Element, welches bei der Durchführung des Standpunktes zum subjektivistischen werden muß. Die Erkenntnislehre Demokrits ist nicht bloß, wie zu erwarten, sensualistisch, sondern subjektivistisch; der Inhalt der Empfindung ist nach ihm nicht φύσει, d. i. Wiedergabe eines Sachverhaltes, sondern νόμῳ, d. i. nach unserer menschlichen Auffassung bestimmt. Er kommt somit auf die Lehre der Sophisten hinaus, daß der Mensch das Maß der Dinge sei, gerade wie seine Ethik, einstimmig mit der sophistischen, den Nutzen zum Maße der menschlichen Handlungen macht. So ist diese Weltansicht trotz ihres Strebens, der Welt der Dinge gerecht zu werden, anthropozentrisch und im Grunde um nichts besser, als die erste Phase der Himmelskunde, die wir mit dem gleichen Namen bezeichneten (§. 72, S. 258).

Dieser Denkrichtung steht eine andere gegenüber, welche ihren Ausgang von Pythagoras nimmt. Bei ihm ist die Reflexion weniger springend und versuchend, als bei den Joniern, sondern mitbestimmt durch die Traditionen eines Glaubensinhaltes und durch gelehrte Kenntnis, besonders der Mathematik. Unter Einwirkung beider Momente bestimmte er von vornherein seinen Horizont anders als jene, nämlich kosmisch und ethisch; er stellte den Begriff des κόσμος, des harmonisch geordneten Weltganzen auf, dessen Harmonie auch das menschliche Leben bestimmen müsse, und er gewann in der Zahl ein die Sinne überschreitendes Prinzip, gleichsam die erste Station bei der Entdeckung des πρότερον τῇ φύσει. Auf diesem Wege schritt Platon weiter, welcher das Allgemeine als das der Natur nach Erste erkannte. Aber er rückte es, als Sokrates' Schüler in der sittlichen Welt zumeist heimisch, unter

den ethischen Gesichtspunkt und faßte die Begriffe als Ideeen, d. i. als die Vorbilder der Sinnendinge, normale Grundgestalten, welche für sich existierend, den Dingen die Wirklichkeit, der Erkenntnis die Wahrheit verleihen und von dem ihnen verwandten Menschengeiste ohne Vermittelung der Sinne geschaut werden, vermöge der Erinnerung an ein Leben vor dem irdischen Dasein. Damit war von dem Übersinnlichen Besitz ergriffen, aber doch nicht, ohne die Sinnenwelt aus dem Auge zu verlieren, welche zu bloßem Schein, wertlosem Abbilde, ja Hindernisse der Erkenntnis herabsank.

Hier nun griff Aristoteles berichtigend ein. Er gab seinem Horizont gleichsam eine mittlere Lage, so daß ihn nicht die unorganische Natur erfüllt, aber auch nicht überfliegende ethische Vorstellungen ins Unbestimmte ziehen, sondern daß das organische Leben seine Mitte einnimmt, welches für die Natur und das Sittliche ein Bindeglied bildet. Das Allgemeine bleibt das Prinzip des Seienden, aber die Ideeen werden zu Entelechieen, die vorbildlichen Grundgestalten zu Kräften, welche sich auswirken, die Sinnenwelt erscheint als eine Stufenfolge immer höherer Bewältigung des Stoffes durch die formende Kraft, die Wahrnehmung wird zwar nicht zur Quelle des Begriffes, aber doch zur mitwirkenden Ursache seiner Erzeugung durch den „schöpferischen Verstand". Naturbeobachtung und Mathematik, Induktion und Deduktion erhalten ihre Stelle nebeneinander, die Denkrichtungen, welche sich in Platon und Demokrit völlig voneinander abgekehrt hatten, werden versöhnt. Den Standpunkt, den Pythagoras anbahnte und der bei Aristoteles in vollster Klarheit bestimmt wird, können wir den kosmologischen nennen, denn man kann sagen, daß bei ihm das Weltganze das Prinzip der Welterklärung ist; der Kosmos in seiner Ordnung und Harmonie ist das Maß der Dinge, das Weltgute ist ihr letzter Grund, die Projektion des Weltganzen auf das Menschenleben, der Staat, das Maß des sittlichen Handelns. Allerdings kennen diese Denker eine Gottheit und reden mit frommem Sinne von ihr, aber sie hat nicht die Welt ins Dasein gerufen, sondern nur gestaltet, und sie bildet selbst einen Pol

des Seienden; das Organ, womit der Menschengeist sie erfaßt, ist dasselbe Organ, durch welches er das Allgemeine ergreift, das θεωρεῖν ist ein ὁρᾶν τὸ θεῖον; die Religion ist in der Philosophie aufgegangen, oder wo das Bedürfnis unabweislich zu ihr drängt, wie in Platons „Gesetzen“, da muß von der Höhe der Spekulation zum Volksglauben herabgestiegen werden, da jene zwar Licht giebt, aber nicht Wärme, zwar eine geläuterte Ansicht bietet, aber der weihegebenden Tradition entbehrt. Damit wäre die Stelle bezeichnet, wo das übernatürliche Moment des Christentums das übersinnliche der griechischen Weisheit überwölbte, mit dessen Erreichung nunmehr die theozentrische Stufe erstiegen ist, auf welcher Gott als das Maß der Dinge, sein Gesetz als die Richtschnur des Geschehens und des Handelns erkannt wird. Hat sie der philosophische Unterricht erreicht, so legt er seine Ergebnisse bei der Religionslehre nieder.

§. 76.

Beim organisch-genetischen Verfahren wird der Lernende in einen Zusammenhang hineingestellt, bei welchem er sieht, woher er kommt und wohin er geht; das Folgende ist im Vorangegangenen vorbereitet und es wird als ein Solches erfaßt, das wieder andere Folgen in sich trägt; der Lehrgang braucht nicht für jedes neue Moment einen neuen Akt der Aneignung aufzurufen, sondern es wird im Geiste des Lernenden eine fortschreitende Bewegung erzeugt, welche Kraftaufwand erspart und doch die Selbstthätigkeit nicht herabsetzt; der Lehrgang gleicht einem rüstig schreitenden Führer, welcher seinen Begleiter an der Hand hält und dessen Schritte zu einem vor Augen liegenden Ziele lenkt, ohne aber durch Ziehen oder Gängeln die Selbständigkeit seines Schreitens zu beeinträchtigen. Diese Selbständigkeit ist nun aber noch einer Steigerung fähig, wenn, um im Bilde zu bleiben, auch die haltende Hand losläßt, um bei gesicherter Bahn den Fuß selbst finden zu lassen, wohin er trete, oder ohne Bild gesprochen, wenn

das entwickelnde Lehren zum Findenmachen, das genetische Verfahren zum heuristischen wird.

Der Zusammenhang von organischer Betrachtungsweise und heuristischem Verfahren ist auch ein historischer; beide treten um dieselbe Zeit auf, so jedoch, daß die Heuristik früher erscheint, was in ihrem formalen Charakter seinen Grund hat. An Sokrates' Namen ist die Kunst des Findenmachens geknüpft, die er selbst als eine geistige Entbindungskunst, *μαιευτική*, bezeichnet. Doch ist sie bei dem historischen Sokrates noch keine eigentlich didaktische Methode, sie dient nicht dazu, eine erworbene Erkenntnis anderen zu vermitteln, sondern dazu, Erkenntnis erst zu gewinnen; der Meister ist selbst noch ein Suchender, und er geht, indem er finden macht, darauf aus, selbst zu finden; er steht erst an der Schwelle der organischen Betrachtung und es sind darum nicht genetische Reihenfolgen, denen er nachspürt, sondern nur analytische und zum Teil auch synthetische Vermittelungen, und zwar werden vorzugsweise Definitionen und Generalisationen gefunden (vergl. §. 75, S. 289). Erst Platon entwickelt mit der organischen Weltansicht zugleich die heuristische Methode, deren Meisterstücke er jedoch pietätsvoll seinem Lehrer zu eigen giebt. Der platonische Sokrates sucht nicht mehr selbst, sondern ist im Besitz der Prinzipien, aus denen er das Gegebene will erkennen machen; er leitet den Mitunterredner auf ein festes Ziel, aber läßt ihn den Ausgangspunkt bestimmen, die ersten Schritte thun, auf die Schwierigkeiten der Sache stoßen, das Verlangen nach deren Lösung empfinden; diese Lösung gewährt dann das allgemeine Prinzip, von welchem das spezielle Problem nur eine Anwendung ist; das Suchen macht der Entwickelung Platz, die nicht selten in der begeisterten Verkündigung der geschauten Wahrheit, dem Widerspiel des zweifelnden Spürens, ihren Abschluß findet. Treffend charakterisiert Schleiermacher die platonische Heuristik mit den Worten: „Ihr Wesen besteht darin, daß sie nicht von einem festen Punkte anhebend nach einer Richtung fortschreitet, sondern bei der Bestimmung jedes Einzelnen von einer skeptischen Aufstellung anhebend durch vermittelnde Punkte jedesmal die

Prinzipien und das Einzelne zugleich darstellt und wie durch einen elektrischen Schlag vereinigt . . ; der Wissenschaft wird dadurch in allen ihren Teilen der höchste Charakter des Lebens gesichert, denn die innere Kraft derselben wird auf diese Art allgegenwärtig gefühlt und erscheint immer jung und neu in jedem Teile der Darstellung“ [1]).

Hier ist das heuristische Verfahren lediglich die Form für den organischen Inhalt, die Geringfügigkeit dessen, was der Lernende selbst finden kann, ist ausgeglichen mit der Höhe der Wissenschaft und der Erhabenheit der Prinzipien. Der platonische Dialog ist dem Reichtum des Inhaltes nach der in Frage und Antwort ablaufenden Lehrform verwandt, welche schon im alten Orient entwickelt war und in der katechetischen Methode der christlichen Zeit wieder erscheint, aber er übertrifft dieselbe durch Beweglichkeit, Fülle und Anknüpfung an den Gedankenkreis des Lernenden, ohne doch jemals in unbedeutendes Räsonnement zu verfallen. Das letztere ist die Klippe, an welcher die Erneuerer der sokratischen Methode im vorigen Jahrhunderte scheitern, welche die Aufgabe ganz äußerlich fassen und mit der größten Genugthuung Wechselreden von Lehrer und Schüler herstellen, die entweder nichts enthalten, oder bei denen wenigstens nichts gefunden wird, da sie sich um Suggestivfragen drehen. Die mechanistische Weltansicht der Aufklärungszeit war dem Platonismus zu sehr abgekehrt, als daß sie demselben mehr als eine leere Form hätte entlehnen können; eine solche aber war ihre Sokratik, in Wahrheit nur eine flache und verflachende Analyse, die schon den bloßen Namen der heuristischen Methode in Verruf gebracht hat. Die erneute Betonung der Synthese durch Pestalozzi (§. 71, S. 245) schnitt diese Verirrung ab; sein Wort über das leere Sokratisieren ist die beste Kritik derselben: auch der Habicht kann den Vögeln nicht die Eier aus dem Neste nehmen, bevor sie dieselben hineingelegt haben. In richtiger Fassung und Begrenzung ist aber die heuristische Methode ein wesentliches

[1]) Grundlinien zu einer Kritik der bisherigen Sittenlehre, 1803, S. 478.

Werkzeug der Lehrkunst und eine notwendige Ergänzung des thetischen, d. i. darbietenden Verfahrens; sie ist schon an dieser Stelle zu behandeln, weil sie nicht bloß für die didaktische Technik, sondern auch schon für die Formgebung Aufgaben mit sich bringt.

Was bei der Heuristik der Alten gefunden werden soll, ist eine Erkenntnis, nicht eine Erweiterung des Wissens überhaupt, und bei der Übertragung auf den Unterricht hat demgemäß die Heuristik ihre Stelle zunächst bei dem logischen Momente und erscheint als eine Form des erklärenden und des entwickelnden Unterrichtes. Allein näher betrachtet hat sie auch zu dem empirischen und dem technischen Momente Beziehung (§. 70, S. 237), denn der Gegenstand des Findens kann auch ein empirischer Inhalt oder eine Anwendung sein. Im ersteren Falle ist das Finden streng genommen nur ein Wiederfinden, allein es ist ja nicht ausgeschlossen, daß man findet, was man schon hat, so gut man lernen kann, was man schon weiß. Aristoteles sagt: „Jeder Unterricht und jedes bewußte Lernen fußt auf einer schon vorhandenen Kenntnis", und läßt dem entsprechend ein Lernen von etwas Gewußtem zu: „Es hindert nichts, etwas, was man lernt, in gewissem Betrachte schon zu wissen, in anderem nicht zu wissen . . . es ist nicht widersprechend, wenn man in einer Hinsicht schon weiß, was man lernt, nur das ist widersprechend, wenn man etwas gerade so schon wissen wollte, wie und in welcher Beziehung man es erst lernt" [1]. Der Unterricht verfährt mit empirischen Inhalten heuristisch, wenn er dieselben von dem Schüler in seinem eigenen Gedankenkreise auffinden läßt, ein Verfahren, welches wir schon an anderer Stelle antrafen und als ein rein analytisches bezeichneten (§. 71, S. 243).

Es ist Herbarts Verdienst, diese Art der Heuristik unter dem Namen des analytischen Unterrichtes ausgebildet zu haben. Er bezeichnet denjenigen Unterricht als analytisch, „wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert und diese Gedanken, wie sie

---

[1]) An. post. I, 1: *πᾶσα διδασκαλία καὶ πᾶσα μάθησις διανοητικὴ ἐκ προϋπαρχούσης γίνεται γνώσεως κ. τ. λ.*

nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinandergesetzt, berichtigt, vervollständigt werden". „Es giebt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen." „Die Erfahrung ist kein solcher Lehrer, der einen regelmäßigen Unterricht erteilte; sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmälig fortzugehen, sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher giebt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lehrens zurückzuführen. Die Erfahrung associiert zwar das, was sie giebt, will man aber die schon vorhandene Association in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen (wie es geschehen soll), so muß Erfahrenes und Gelerntes zusammen passen; dazu gehört, dem Vorrat, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen" [1]). In der „Allgemeinen Pädagogik" stellt Herbart einen eigenen analytischen Lehrgang neben dem synthetischen auf, später beschränkte er den analytischen Unterricht auf einführende und begleitende Besprechungen. Ziller ordnet denselben durchgehends dem synthetischen bei als Vorläufer und behandelt ihn, mit Glück in das Spezielle eintretend, als das vorzüglichste Mittel, die Forderungen der Vielseitigkeit und der Individualität zu vereinigen, indem dadurch die Vorstellungsmassen, welche Erfahrung und Umgang im Individuum erzeugen, aufgearbeitet und der Ordnung eines wohlverbundenen Gedankenkreises entgegengeführt werden [2]).

Damit wird die subjektive Seite der Aufgabe ins Licht gestellt; der analytische Unterricht im Sinne Herbarts und Zillers tritt vermittelnd zwischen den Teil des Gedankenkreises, welchen Erfahrung und Umgang hervorbringen, und den anderen, welchen der synthetische Unterricht begründet, wodurch dem Mißstand begegnet wird, daß beide Teile auseinanderfallen und der Einheit der

---

[1]) Päd. Schr. Bd. II, S. 558 u. 561 (Umriß päd. Vorl. §§. 106 und 110). — [2]) Grundlegung §. 19, S. 450 f.

geistigen Thätigkeit Abbruch geschieht. Diese Ansicht ist aber durch die objektive, vom Lehrstoff ausgehende, zu ergänzen. Der Wisseninhalt, welchen der Unterricht darbietet, ist dem Lernenden zum Teil schon bekannt: nicht aller Lehrstoff ist Lernstoff; wird dieses Verhältnis nicht berücksichtigt, so wird Bekanntes als Fremdes gelernt, also unnützer Weise Kraft aufgewendet, zugleich aber geht der in dem Gegeneinanderwirken von Bekanntem und Unbekanntem, Geläufigem und Fremdartigem liegende Reiz verloren, und bleibt damit eine Zugkraft der Lernarbeit unverwendet. Wird dagegen derjenige Lehrstoff, welcher, weil mehr oder weniger bekannt, nicht Lernstoff ist, mit Rücksicht auf diese seine Stellung behandelt, so dient er zur Verzweigung des eigentlichen Lehrstoffes in das schon vorhandene Wissen des Lernenden. Dieser wird dessen inne und froh, was er hat, und gewinnt darin eine Handhabe, das zu fassen, was er sich aneignen soll. Bei dieser Fassung der Aufgabe tritt erst die Verwandtschaft dieses analytischen Unterrichtes mit dem heuristischen hervor, welche verdeckt bleibt, wenn bloß von Bearbeitung von Vorstellungen die Rede ist. Ein Finden ist aber beim analytischen Unterrichte unerläßlich; ohne ein solches würde er zum bloßen Herumreden, zum leeren Spiele werden; wir bezeichnen ihn daher, um ihn zugleich von dem analytischen Verfahren, wie wir es früher entwickelt haben (§. 71, S. 240), zu unterscheiden, als den analytisch-heuristischen, obwohl die Benennung, welche ihn zugleich charakterisierte, die des empirisch-heuristischen Verfahrens wäre, da das Finden oder Wiederfinden von empirischem Stoffe das Wesentliche ist, eines Stoffes, der dann allermeist zugleich Gegenstand des Herauslösens ist. H. Kern in seinem „Grundriß der Pädagogik", §. 36, wählt die Bezeichnung: zergliedernder oder erläuternder Unterricht, welche jedoch weniger treffend erscheint als die Anweisungen, welche Kern zur Handhabung dieser Methode giebt.

Ihm steht der synthetisch-heuristische gegenüber, welcher es, entsprechend den beiden anderen Momenten der Auffassung, mit dem Finden teils von Erkenntnissen, teils von Anwendungen zu

thun hat und darum wieder in den logisch-heuristischen und den technisch-heuristischen einzuteilen ist. Das Finden von Begriffen, Sätzen, Schlüssen wird im Unterrichte immer nur ein beschränktes sein können und sich in der Nähe des empirischen Materiales halten; dennoch darf es weder in Rücksicht der Ausdehnung noch in der Rücksicht des Wertes unterschätzt werden. Die Gelegenheit, die Schüler eine Erweiterung ihres Wissens selbst vornehmen zu lassen, bietet sich doch häufiger, als es scheint; der Lehrer übt nur für gewöhnlich nicht die Enthaltsamkeit, wo es thunlich ist, in der thetischen Darstellung einzuhalten und den heuristischen Fortschritt walten zu lassen. Es sollte aber die Maxime gelten: Nichts sagen, was sich der Schüler sagen, nichts geben, was er finden kann. Die Lernarbeit macht den Geist rezeptiv und hält unvermeidlich dessen eigene Bewegung zurück; das bloße Aufnehmen ist aber leicht in Gefahr, zum stumpfen Hinnehmen zu werden und darum muß man jede Gelegenheit, die Rezeption mit der Aktivität wechseln zu lassen, ausnutzen. Darum ist als Gegengewicht gegen das empfangende Lernen die Anwendung des Gelernten geboten, allein noch willkommener ist es ohne Frage, wenn sich inmitten der Rezeption selbst Quellen der Aktivität öffnen lassen, und zwar nicht einer leeren, wie es die Anwendung oft genug bloß ist, sondern einer inhaltsvollen und bereichernden Bethätigung.

Die Anwendung hat vor den anderen Stufen der Aneignung die Selbstthätigkeit voraus und in gewissem Betracht ist die Aufgabe jeder Art eine heuristische Lehrform, und zwar synthetischer Natur. Aber was durch die Lösung einer Aufgabe gefunden wird, ist zumeist kein Erkenntniszuwachs, da es vielmehr nur auf Zuwachs der Fertigkeit abgesehen ist. Heuristische Aufgaben im Gegensatz zu den bloßen Übungsaufgaben sind daher nur diejenigen, deren Lösung eine Erweiterung des Wissens gewährt; es sind vorzugsweise solche, die nicht sowohl vom Lehrer gestellt werden, als vielmehr sich von selbst einstellen, sei es, daß sie aus dem Zusammenhange des Unterrichtes, sei es, daß sie aus dem Gedankenkreise des Schülers erwachsen.

Wenn die analytische Heuristik dazu dient, den Lehrstoff in den Gedankenkreis des Lernenden zu verzweigen, so vermag die der Anwendung sogar den Interessenkreis zu erreichen. Es können inhaltlich geringfügige Aufgaben in diesem Betracht viel wirken, wenn sie gerade einem Interesse, das sich zu regen beginnt, entgegenkommen. Derart sind Winke und Fragen, welche den Schüler über die Unterrichtsstunden hinaus beschäftigen, seine Erholung und sein Spiel mitbestimmen, und dadurch ein Gewicht in die Wagschale der Aktivität legen, das wirksamer als irgend etwas anderes Empfangen und Bethätigen ins Gleichmaß zu setzen vermag. Ein Unterrichtsverfahren, welches darauf ausgeht, das freie Interesse des Lernenden zu gewinnen, ist das Gegenstück zu dem analytisch-heuristischen; dieses sorgt für die Anknüpfung des Lehrstoffes an den Gedankenkreis, jenes für dessen Nachwirkung im Interessenkreise, beide zusammen für die Verzweigung in das Ganze der inneren Thätigkeit. Der ältere Lehrbetrieb kannte das anknüpfende Verfahren nicht, aber auf das Überleiten in das freie Interesse nahm er wohl Bedacht; die Schulfeste des Mittelalters, die Aufführungen in den Schulen der Humanisten, die sogenannten Akademieen in den Jesuitenkollegien dienten diesem Zwecke, und wir haben hier, wie so oft, die Aufgabe, in angemessener Form das zu erneuern, was die Altvordern bereits besessen; in dieser Richtung sind auch Scheiberts Forderungen betreffs des Schullebens und Zillers einschlägige Bemerkungen beachtenswert[1]).

Die Durchführung des heuristischen Unterrichtes fällt teils dem Lehrgange, teils dem Lehrverfahren zu, und nur der erstere ist hier in Betracht zu ziehen, da uns das letztere später noch beschäftigen wird. Es giebt Lehrgebiete, deren Stoff der Hauptsache nach nicht als neu zu lernen, sondern nur zu verarbeiten ist, andere, in denen das heuristische Element bedeutend genug ist, um im ganzen veranschlagt, also bei der Formgebung erwogen zu werden, und wieder

---

[1]) Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, S. 248 f.; Ziller, Grundlegung §. 13, S. 328 u f.

andere, bei denen es nur gelegentlich auftritt und dem Lehrverfahren überlassen werden kann. Nur die erste Kategorie ist hier zu behandeln, zu welcher der elementare Unterricht in der Muttersprache, der mathematische Formenuntericht und die Welt- und Heimatskunde gehören.

Die **Muttersprache** ist dem Lernenden bekannt, ihre Gesetze und Regeln bestimmen sein Sprechen, aber ohne daß er es weiß; der Unterricht soll dieses halbe Wissen und unbewußte Können vervollständigen und bewußt machen. Er thut dieses thetisch, wenn er eine fremde Sprache zu seinem Gegenstande macht, deren Formen und Fügungen die festen Punkte bilden, um welche sich die entsprechenden Äquivalente der Muttersprache sammeln, so daß es nur geringer Nachhilfe bedarf, um dem Schüler den Bau der letzteren zum Verständnisse zu bringen. Dieser Weg ist zwar eigentlich ein Umweg, aber weniger zu verfehlen als der andere, welcher eben der heuristische ist, und bei welchem die Muttersprache unmittelbar das Objekt bildet, derart, daß das Sprechen gleichsam belauscht oder, um ein früher angewandtes Bild zurückzurufen, die Sprache wie eine in Bewegung begriffene Maschine demonstriert wird (§. 47, S. 96). Die Erkenntnisquelle muß dann das Sprachbewußtsein des Schülers sein, gesprochene Sätze müssen den Gegenstand der Analyse, Vergleichung, Generalisation bilden, grammatische Kategorieen müssen successiv auf Grund dieses selbstbeschafften Materials gewonnen werden. Dieser Weg ist anziehender als das thetische Verfahren, aber ihn zu verfolgen Sache einer Lehrkunst, welche das Prinzip sozusagen stilgerecht durchführt und sich davor hütet, in einen mittleren Weg, der hier einmal der schlechte ist, zu geraten und mit lahmen heuristischen Anläufen die Sprache doch wie eine fremde vorzulegen, was in dem Schüler den Eindruck hervorruft, daß hier nichts zu lernen sei, da er bereits alles wisse. Um den Unterschied dieses Verfahrens vom heuristischen klarzustellen, sei als Beispiel die Behandlung des Konjunktivs im Deutschen gewählt. Das prinziplose Verfahren führt denselben vor, sei es im Paradigma oder in Form einer Regel, wobei die Verba der ver-

breitetsten Formation, also die schwachen, zu Grunde gelegt werden. Bei heuristischem Vorgehen wird man gerade umgekehrt die starken und unregelmäßigen Bildungen voranstellen, als die instantiae ostensivae, welche die gesuchte Erscheinung in ausgesprochener Form aufweisen. Soll das Sprachbewußtsein inne werden, daß der Indikativ eine Variante neben sich hat — und als solche ist der Konjunktiv zu fassen —, so muß man nicht: ich lobe — daß ich lobe, ich lobte — daß ich lobte nebeneinander stellen, sondern: ich bin — daß ich sei, ich war — daß ich wäre, und ähnliche deutlich unterschiedene Bildungen. Die Fundstätte für diese Formen sind natürlich Sätze, am besten zusammenhängende und solche, welche die Indikativbildungen als parallele erkennen lassen; derart ist besonders die indirekte Rede in der ja beide Modi verwendbar sind. Die Umsetzung einer Erzählung in die indirekte Rede, giebt also für die Gewinnung des Konjunktivs die Unterlage; zur Vorbereitung gehört zudem, daß die Indikativbildungen, neben denen jener seinen Platz finden soll, bereit gelegt werden.

Wie die Sprachlehre, so findet auch die Mathematik unbewußte Kenntnis und Fertigkeit vor, und zwar hier auf Größenverhältnisse bezogen. Das heuristische Verfahren hat das Unbewußte schrittweise ins Bewußtsein einzuführen; auch hier bietet sich ein einfacherer Weg dar, das Verständniß der Größenverhältnisse lediglich durch Operieren mit denselben, insbesondere das der Raumformen mittels deren Herstellung durch Zeichnen oder sonstige Technik vorzubereiten. Dadurch kann dem geometrischen Unterrichte ganz wohl vorgearbeitet werden, allein es läßt sich mehr thun, indem an das Herstellen der Form planmäßige Belehrungen angeschlossen werden können, und in diese Verbindung des Technischen mit dem Theoretischen setzen wir das Eigentümliche des Formenunterrichtes (§. 66, S. 206). Dieser ist heuristischer Natur und will in diesem Stile durchgeführt werden; er hat sich vor der Abschwächung zu einem elementarischen aber zugleich thetischen Verfahren zu hüten, welcher Art der übliche geometrische Anschauungsunterricht ist.

Der Formenunterricht hat die Schüler zur Herstellung und Beob-

achtung von Raumgebilden, sowie zur Einkleidung des Beobachteten in Worte zu veranlassen. Seine Fundstätten sind teils solche Formen, welche durch ihre Regelmäßigkeit zur Betrachtung einladen, wie Quadrat, Kreis, symmetrische Gebilde verschiedener Art, teils solche, welche durch ihre Veränderlichkeit die Aufmerksamkeit beschäftigen, so Winkel mit drehbaren Schenkeln, Figuren mit verschiebbaren Seiten u. a. Auf ein anderes Suchen und Finden führt die Betrachtung von Gegenständen der Natur und der Kunst mit Rücksicht auf die an ihnen vorkommenden Figuren.

Der geographische Unterricht bietet einen doppelten Anlaß zur Anwendung des heuristischen Verfahrens. Auf den ersten deutet der Name hin, welchen wir der Geographie beilegten: Welt- und Heimatskunde. Unter Heimat verstehen wir in diesem Zusammenhange die Umgebung des Schülers, soweit sie seiner Anschauung zugänglich ist; sie bildet eine Fundstätte von geographischen Thatsachen und Bestimmungen, welche nicht in der Masse des Lehrstoffes verschwimmen dürfen. Für den Lernstoff kann das der eigenen Anschauung Erreichbare einesteils den Beziehungspunkt, anderenteils den Vergleichungsgegenstand abgeben. Bei der Länder- und Völkerkunde müssen immer die Fragen bereit sein: in welcher Beziehung steht das betreffende Land oder Volk zu uns? Welche Verbindungen bestehen oder bestanden zwischen hier und dort? Welche Gegenstände unserer Umgebung stammen von dort her? Was liefern wir jenen Gegenden? Wie gelangen wir dahin? u. s. w. Eine zweite Reihe von Fragen geht auf die Vergleichung des Eigenen mit dem Fremden: Welche Erscheinungen der Heimat lassen sich zur Vergleichung mit dem über die Fremde Berichteten heranziehen? Woran kann die Phantasie anknüpfen, um sich das Exotische vorzustellen? Giebt es ein Bekanntes in unserem Gesichtskreise, womit wir das Fremdartige deuten, Geläufiges, woran wir es messen können [1]?

Diese und ähnliche Fragen sollten eine stehende Rubrik für den

[1]) Vergleiche des Verfassers Pädagogische Vorträge, II. Aufl., 1886, Abschn. IV.

geographischen Unterricht bilden und darum nicht bloß dem Lehrverfahren zufallen, sondern im Lehrgange ihre Stelle finden. Die daran zu knüpfenden Besprechungen sind einleitende, ihnen hat die Behandlung des Gegenstandes selbst zu folgen, und zwar zunächst die Betrachtung des anschaulichen Objektes, welches ihn repräsentiert, der Landkarte. Hier ist der zweite Punkt, an dem die Heuristik ansetzen kann, die Landkarte ist zur Fundstätte zu gestalten. Gewöhnlich wird sie nur zur Bestätigung der Angaben des Lehrbuches benutzt, ihr also das zweite Wort gegeben, allein sie soll das erste haben und der Schüler soll angehalten werden, aus ihr soviel als möglich herauszulesen, so daß die Beschreibung nur ergänzend dazu zu treten braucht. Peschel sagt treffend: „Landkarten sind Steine der Weisen; sie sind also auch nichts weiter als Steine, wenn ihnen der Weise fehlt; sie sind Sinnbilder, die in einer geheimnisvollen Sprache zu uns reden, und vor allem sollte daher der Unterricht für ein vollständiges Verständnis dieser Bildersprache sorgen.“ In diesem Sinne forderte Sydow: „Der Lehrer muß sich von seinen Schülern die Karte vorlesen und erklären lassen; er muß methodisch fragen, damit richtig abgelesen und definiert werde... auch die Nomenklatur der Karte soll der Lehrer nicht demonstrierend aufnötigen, sondern der Schüler soll sie aus der Karte entnehmen und dergestalt gezwungen sein, sie enge mit den Begriffen zu verschmelzen, welche die Zeichnung ihm aufdrängt“ [1]). — Auf die Behandlung der Karte sind dieselben Gesichtspunkte anzuwenden, welche sich uns für die Behandlung eines Textes aus dessen organischer Natur ergaben (§. 73, S. 269): Was herausgelesen werden kann, soll man nicht heranbringen, und was heranzubringen ist, werde möglichst eng an das Dargebotene angeschlossen. Aus den Parallelkreisen, welche ein Land durchschneiden, lassen sich seine Jahreszeiten erschließen, aus den Meridianen das Verhältnis seiner Tageszeiten

---

[1]) In einem Vortrage in der Reallehrerversammlung zu Gotha, abgedruckt in Schmids Encyklopädie, IV, S. 150, Anm. Eine gründliche Behandlung der einschlägigen Fragen giebt R. Lehmann in seinen „Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichts“. Halle 1886.

zu den unseren, nach den Graden beider läßt sich die Größe des Landes schätzen, die Schraffierung oder Färbung giebt die Elevationsverhältnisse an, in gewissem Maße sogar den mehr oder minder steilen Abfall der Höhen; die Höhe und die Lage der Thäler läßt deren Temperaturverhältnisse vermuten, die Gruppierung der Städte läßt auf die Lage der Verkehrsadern schließen, die Einteilung des Landes deutet auf die Anknüpfungspunkte hin, welche Berge, Flüsse u. s. w. dafür gewährten, die Namen der geographischen Objekte gestatten Schlüsse auf die Abstammung seiner Bewohner oder auf deren Wechsel; man denke etwa an die Namen der Karte Spaniens, welche teils römischen, teils germanischen, teils arabischen Ursprungs sind, oder an die Englands, deren Namen ebenfalls eine historische Schichtenlagerung zeigen.

Eine ähnliche heuristische Ausbeute gestatten auch die historischen Karten, und der Geschichtsunterricht gewinnt durch ihre Benutzung nicht bloß eine feste Basis, sondern auch die Gelegenheit, eine Menge von Belehrungen zu ersparen, weil dieselben aus der Karte herausgelesen werden können; ein Beispiel wird unten §. 82 gegeben werden.

III.

Die didaktische Technik.

§. 77.

Zu den indirekten Vermittelungen der Bildungsarbeit, wie sie in der Gesamtorganisation und in der Formgebung des Lehrstoffes vorliegen, tritt im Lehrverfahren, welches sich in seiner Ausbildung zur didaktischen Technik erhebt, das persönliche Element ergänzend hinzu. Viva vox alit plenius sagt das lateinische Sprichwort [1]). Die lebendige Stimme giebt erst die volle Nahrung, indem sie dem Stoffe von ihrem Leben mitteilt, erst die Vertretung der geistigen Güter durch eine Person weckt und entbindet in der werdenden Person die ihnen entsprechenden Anlagen. Lehrplan und Lehrgang sind ohne den Lehrer eine Partitur ohne Orchester, ein Gesetzbuch ohne Richter.

Das Lehrverfahren hat es mit dem Subjekte der Bildungsarbeit, dem Lernenden unmittelbar, und mit dem Objekte derselben, dem Lehrstoffe im einzelnen zu thun, und daraus ergeben sich zwei Aufgaben für die Untersuchung. Es ist einerseits die Bildungsarbeit des Individuums als der Boden oder Bezirk der didaktischen Technik zu behandeln, und es sind andrerseits die bei der Formgebung entwickelten und dort auf die Lehrgänge angewandten Bestimmungen in ihrer Anwendung auf die kleineren didaktischen Einheiten: Lehrstücke, Lektionen, Pensa, zu verfolgen.

---

[1]) Quint. Inst. II, 2, 8.

Jedes dieser beiden Gebiete verlangt, im allgemeinen und spezialisiert behandelt zu werden. Die Bildungsarbeit des Individuums läßt sich aber teils nach dessen Entwickelungsstufen, teils nach dessen Individualität, also in Rücksicht der Verschiedenheit der Begabung behandeln. Das zweite Gebiet läßt sich entweder nach den Unterrichtsformen: Darstellung, Erklärung, Entwickelung u. s. w., oder nach den Lehrfächern spezialisieren. Wir müssen es uns versagen, den Gegenstand nach allen diesen Richtungen zu behandeln; wir beschränken uns darauf, von den allgemeinen Aufgaben die Bildungsarbeit des Individuums im allgemeinen, die psychologischen und die logischen Momente des Lehrverfahrens und die Gliederung, oder wie wir mit etwas modifiziertem Ausdrucke lieber sagen, die Artikulation der Lehrinhalte zu behandeln. Von den Unterrichtsformen soll nur die Darstellung und die Erklärung besprochen werden, weil beide die Didaktik mit verwandten Disziplinen in beachtenswerten Verkehr setzen, jene mit der Rhetorik und Poetik, diese mit der Hermeneutik oder Exegese; der Technik der Lehrfächer gedenken wir aber durch eine Reihe von Lehrproben Vertretung zu geben, an denen zugleich die Unterrichtsformen und wenigstens einigermaßen die Individualisierung des Unterrichtes nach Altersstufen veranschaulicht werden können.

Die Voraussetzungen der individuellen Bildungsarbeit oder dasjenige, was dem Unterrichte auf Seite des Lernenden korrespondieren muß, läßt sich in die drei Punkte zusammenfassen, welche Aristoteles als die Bedingungen der Versittlichung bezeichnet: Naturanlage, Gewöhnung, Einsicht[1]. Das erste Moment ist hier Talent und Lerntrieb, das zweite die Gewöhnung zur geistigen Arbeit, der Fleiß, das dritte das Verständnis für den Wert des Bildungserwerbes. Im ersten Momente erkennen wir die unbewußten, im dritten die bewußten Motive der Bildung wieder (§. 35, S. 28). Die Gewöhnung hatten wir gelegentlich der Motive auch zu berühren (§. 32, S. 15), aber sie kommt erst hier zur Erklärung. Den

[1]) Pol. VII, 12. *ἀγαθοί τε καὶ σπουδαῖοι γίνονται διὰ τριῶν· τὰ δὲ τρία ταῦτά ἐστι φύσις , ἔθος, λόγος.*

drei Momenten entsprechen aber zugleich drei Stufen der Jugendentwickelung; beim früheren Alter kommen vorzugsweise die spontanen Regungen, der natürliche Lerntrieb in Betracht, in der mittleren Periode muß der Fleiß des Lernenden gewonnen werden, in der letzten muß die Einsicht in den Wert der Bildung neue Kräfte entbinden (§. 69, S. 221).

Die erste Voraussetzung des Lernens, die Naturanlage, ist nicht eine leere Bildsamkeit, welche gleichgültig beliebiger Erfüllung harrte, sondern sie ist auf die geistigen Güter bezogen und kommt sogar der wechselnden Gestalt derselben in gewissem Betracht entgegen. Der Mensch wird hineingeboren in eine bestimmte Sphäre der Civilisation und Kultur, er bringt nicht bloß Natur-, sondern auch Kulturbestimmtheiten mit; es kann ihm angeerbt sein, was seinen Vorfahren angeübt wurde; so ist es der Fall mit dem nationalen Typus und mit Tendenzen anderer Art, welche von der Arbeit der Generationen herrühren; so konnte Tertullian die Seele naturaliter christiana nennen, nicht in dem Sinne von ihr angeborenen Ideeen, sondern in dem ihrer ursprünglichen Hinkehrung zur christlichen Wahrheit (vergl. Bd. I, Einleitung, S. 7 f.). Zwar ist es ein positiver Inhalt des Glaubens, Wissens und Könnens, welchen der Unterricht dem Geiste zuführt, aber dieser verhält sich nicht lediglich empfangend, sondern gleichsam fragend und suchend, und eine innere Übereinstimmung läßt ihn Antwort und Erfüllung finden, ein Verhältnis, das sich nach der Individualität in unabsehbarer Weise modifiziert.

Der Lerntrieb zeigt eine große Verschiedenheit in Rücksicht seiner Grade. Als Grenzfälle lassen sich auf der einen Seite die bloße Empfänglichkeit bezeichnen, welche sich die Einwirkungen der Lehre eben nur gefallen läßt, auf der anderen die Kraft des Genius oder ausgesprochenen Talents, welche sich die ihm homogenen Objekte mit instinktiver Sicherheit herausgreift oder selber schafft. Dazwischen liegen die verschiedenen Stufen der schwächeren oder stärkeren intellektuellen Neigung, Tendenz, Liebe. Die Liebe bezeichnet die alte Lehrweisheit als den besten Lehrer, als den

Meister, welcher musische Bildung giebt (§. 36, S. 30) und sie warnt, ihn durch Zwang ersetzen zu wollen, da sich — wie zuerst die Pythagoreer sagten — nicht aus jedem Holze eine Herme schnitzen lasse. Die neuere Pädagogik spricht, mit etwas abgeschwächtem Ausdrucke, von dem Interesse als der, an die Bildungsarbeit anzusetzenden Kraft. Das Interesse, näher bezeichnet: das unmittelbare Interesse, dem die Rücksicht auf Verwendung des Lerninhaltes fremd ist, schließt aber wieder eine Skala in sich, deren Sprossen vom bloß empfangenden Interesse oder dem interessierten Empfangen ansteigen zu jenem Interesse, welches das Dargebotene weiterführt, fortspinnt, ausgestaltet. Auf diesen Punkt hat Herbart seine Untersuchung gerichtet und man wird ihm, auch wenn man ihm in der Erhebung des Interesses zum Erkenntnisprinzipe der Didaktik nicht beitreten kann, die vielfachen Anregungen danken, welche aus seinen Erörterungen des Begriffes erfließen.

Die Mannigfaltigkeit der Richtungen des Interesses läßt sich wenigstens so weit überblicken, als die drei Hauptrichtungen des empirischen, des spekulativen und des poietischen oder technisch-ästhetischen Interesses einander gegenübertreten (§. 41, S. 66 f.). Sie sind von Herbart durchgeführt worden, erregten aber schon Aristoteles' Aufmerksamkeit, der den verschiedenen Geschmack der Hörer philosophischer Vorträge dahin charakterisiert, daß die Einen alles mit mathematischer Strenge behandelt sehen wollen, Andere die Beibringung von Beispielen verlangen, wieder Andere die von Belegstellen aus Dichtern[1]), eine Unterscheidung, bei der in veränderter Reihenfolge jene Richtungen bezeichnet werden. Die Tendenz auf Erkundung, Ergründung und Darstellung entspricht aber Unterschieden in den geistigen Gütern selbst: den empirischen Wissenschaften, den rationalen Wissenschaften und den Künsten, und geht ihrerseits auf die Reihe der physischen Funktionen zurück (§. 41, S. 63).

Es ist die Aufgabe des Unterrichtes, den Lerntrieb zu nähren, zu steigern, zu lenken, zu berichtigen, gleichsam das Kapital, welches

---

[1]) Ar. Met. α, 3.

derselbe darstellt, zu verwalten und zu vermehren, und darin müssen die Gesamtorganisation, die Formgebung und das Lehrverfahren zusammen arbeiten. Der Lehrer hat, wie überall, das persönliche Element wirken zu lassen, er hat dem Triebe seine Frische zu bewahren, den spontanen Regungen Raum zu geben, das Interesse der Schüler durch eigenes Interesse zu beleben. Hier hat die Lehrbegabung eine Probe zu bestehen; die unvermeidliche Wiederholung desselben ist eine Gefahr für das Interesse des Lehrers am Stoffe: Occidit miseros crambe repetita magistros[1]); aber es giebt eine Liebe zur Sache, welche jene Gefahr abwehrt, und sie ist nicht weit von der Liebe zu der Person, welche, wie der Kirchenlehrer sagt, lehrt, „klein zu sein mit den Kleinen" und des oft Gesagten nicht überdrüssig zu werden, so wenig es uns zu viel wird, anderen eine uns bekannte schöne Gegend zu zeigen (§. 55, S. 145). Eine zweite Aufgabe des Lehrers ist es, sich die Intentionen des Lehrplanes und der Formgebung, welche auf Belebung des unmittelbaren Interesses gerichtet sind, anzueignen und ihnen Nachdruck zu geben. Der Lehrplan, welcher sich den Stufen der Jugendentwickelung anschließt, zieht auch die in den verschiedenen Perioden erwachenden Interessen in Rechnung (§. 69, S. 218 f.). Die Formgebung leistet, richtig durchgeführt, in dieser Richtung ein Doppeltes, sie vermag einerseits den Lehrstoff in den Gedanken- und Interessenkreis zu verzweigen und ihn damit dem Lernenden wirklich zu eigen zu geben, also ihm das Interesse zu verschaffen, mit welchem jedes Eigentum ergriffen und festgehalten wird (§. 76), und sie kann andrerseits die einheitlichen und innerlich verbundenen Lehrgänge herstellen, welche das organisch-genetische Prinzip ermöglicht (§. 72), und die das Interesse zu wecken und dauernd zu nähren im stande sind, da dasselbe durch Zusammenhang und ebenmäßigen Fortschritt ebenso sehr gefördert, wie es durch abgerissenes und springendes Verfahren ertötet wird. In beiden Stücken aber ist die Formgebung auf die Ergänzung durch die Technik angewiesen;

[1]) Juvenal. VII, 154.

das organisch-genetische Prinzip will bis ins Einzelne stilvoll durchgeführt werden; es kommt noch nicht zum Verständnisse des Lernenden, wenn es nur den Lehrgang, also das Ganze bestimmt, denn nicht dieses faßt der Lernende ins Auge, sondern das Einzelne und in diesem muß ihm der Lehrer jenes Prinzip als den leitenden Nerv aufzeigen, um ihn mehr und mehr in den Zug der genetischen Bewegung hineinzubringen. Noch größer ist sein Anteil an der Aufgabe der Verzweigung des Lehrstoffes durch das heuristische Verfahren, weil dabei das individuelle Moment das bestimmende ist; der Lehrgang kann nur im ganzen und großen veranschlagen, was die Schüler wohl selbst finden könnten, wobei er eher tiefer als höher greifen wird; das Inszenieren des Suchens und Findens ist Sache des Lehrers, sein Takt muß dafür sorgen, daß die Heuristik weder zur bloßen Drapierung eines lediglich thetischen Verfahrens herabsinkt, noch andrerseits zum Spiele ausartet, bei dem nichts mehr gelernt wird.

Das Interesse läßt sich dem Perpendikel der Wanduhr vergleichen, das die Bewegung erzeugt; die Gewöhnung zur geistigen Arbeit gleicht dann dem Gewichte, welches die Bewegung erhält und reguliert. Lernlust und Fleiß gehören zu einander und fördern sich gegenseitig; in dem Worte diligentia, in welchem der Fleiß nach der Liebe benannt ist, treffen beide zusammen. Die Liebe zur Sache muß die Belastungsprobe vertragen, der freudige Anlauf muß sich in gleichmäßiges Fortwirken umsetzen lassen. Ist die Liebe der beste Lehrer, so ist der labor improbus [1]) ein unwiderstehlicher Held, zumal, wenn er zugleich ausdauernd ist, und man kann danach als Schlagworte für die Bedingungen des Lernens die Reihe zusammenstellen: amor, labor, tenor.

Kraft und Last gehören zusammen, ohne Last erschlafft die Kraft oder zersplittert sich; sie erstarkt und sammelt sich, wenn sie angesetzt wird, die Last zu heben; aber beide müssen in dem rechten Verhältnisse stehen. Soll der Unterricht zu geistiger Arbeit gewöhnen, so muß er weder zu leicht noch zu schwer sein; zu leicht läßt er

---

[1]) Vergil. Georg. I, 145.

den Ernst des Lernens nicht schmecken, der zu dessen Wesen gehört, denn „Lernen macht Mühe, wer lernt, spielt nicht“ [1]); zu schwer entmutigt er und macht die Lernlust erlahmen, ja kann sie gänzlich austreiben. Der ältere Lehrbetrieb nahm zu wenig auf Erleichterung des Lernens Rücksicht und gab darin der Aufklärungspädagogik einen Angriffspunkt; diese aber neigte zum anderen Extreme, zum spielenden Lernen, zur Versüßung der Arbeit durch Weglassen der Schwierigkeiten, selbst bis zur Preisgebung des Bildungsgehaltes. Es gilt, die berechtigten Erleichterungen anzuwenden und alle Kräfte, welche nur irgend zur Hebung der Last mitwirken können, heranzuziehen und in dem Punkte zu sammeln, wo sie wirken sollen.

Alle Gewöhnung ist stetig und giebt Stetigkeit, das Gleichmaß ist die Bedingung des Fleißes; Dies diem docet sagt der alte Spruch. In ihm ist aber noch ein zweites Moment ausgedrückt: Die Tage schließen sich in ebenmäßiger Folge aneinander, einer als Lehrer des andern, aber jeder hat sein Pensum; die Lernarbeit ist zusammenhängend, aber zugleich artikuliert, in abgesetzte Glieder zerlegt. Auch das letztere ist eine Bedingung des Fleißes; das Arbeitsfeld darf sich nicht wie ein Acker ohne Absehen hinbreiten, sondern soll sich wie Gartenbeete eingeteilt dem Auge darbieten; das Unabsehbare entmutigt wie das allzu Schwere; das Auge will Merkpunkte haben, der Lernende will der Mühe froh werden durch Erreichung sichtbar vorgesteckter Ziele. Ein Ausspruch Goethes sagt: „Es genügt nicht, daß man Schritte zu einem Ziele thue, jeder Schritt muß selber Ziel sein“ [2]).

Wie sich Interesse an fremdem Interesse entfacht, so festigt sich der Fleiß durch vorbildlichen Fleiß; Gewissenhaftigkeit und Sorgfalt des Lehrers erzeugen die gleichen Tugenden bei den Schülern und ihr Fehlen kann keine Lehrkunst ersetzen.

Interesse und Fleiß stützen sich gegenseitig; was interessiert, wird mit Eifer betrieben, welcher sich zum Fleiß entwickeln läßt;

---

[1]) Ar. Pol. VIII, 4. *οὐ γὰρ παίζουσι μανθάνοντες, μετὰ λύπης γὰρ ἡ μάθησις.* [2]) Vergl. des Verfassers „Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht“, 2. Aufl., 1886, I.

was fleißig betrieben wird, erweckt auf die Dauer Interesse, weil es Gegenstand belebter Geistesthätigkeit und geistiges Eigentum wird. Darum ist im einzelnen nicht zu ängstlich danach zu fragen, ob der Gegenstand die Schüler interessiert, und noch weniger sind im Namen des Interesses trockene elementare Vorarbeiten abzukürzen oder gar zu überspringen; diese letzteren gleichen Außenwerken, die mit raschem Anlaufe genommen werden müssen, da muß der Fleiß dem Interesse vorauseilen, im ruhigen Zuge der Arbeit kommen sie wieder zusammen. Beide in dauernder Verbindung zu erhalten, ist wieder eine dem Lehrer zufallende Aufgabe, welche ihm gerade die begabteren Schüler manchmal erschweren. Beginnt ein ausgesprochenes Interesse sich einzustellen, so leidet oft der gleichmäßige Fleiß darunter; jenes ist einseitig, dieser soll sich nach wie vor nach allen Richtungen erstrecken; jenes verlangt freie Bethätigung, dieser bedarf eines gewissen Pedantismus; wie viele Schüler bringt eine erwachende Liebhaberei aus dem Geleise der Arbeit, ein Mißstand, dem die unzeitige Strenge der Lehrer durch Beseitigung der störenden Neigung zu begegnen sucht, oft um doch nur zu erreichen, daß das Interesse verloren geht, ohne daß der Fleiß zurückkehrt. Hier kann ein Lehrplan Abhilfe leisten, welcher die Studien in innere Beziehung zu einander setzt, vermöge deren ein einmal erregtes Interesse nach verschiedenen Richtungen fortwirken kann und darum sich auch zu entwickeln vermag, ohne sich zu isolieren (§. 66, S. 201), zugleich aber muß die Einsicht des Schülers zu Hilfe gerufen werden.

Die Einsicht, die dritte Bedingung der Bildungsarbeit des Individuums, kann sich erst im Laufe dieser Arbeit einstellen und ist ein Produkt derselben. Der Schüler muß eine Strecke geführt sein, ehe er inne wird: Tua res agitur, mit welcher Erkenntnis das eigene Schreiten beginnt. Aber nicht bloß irgend ein Verständnis des Wertes der Bildungsarbeit soll sich einstellen, sondern das rechte für den wahren Wert, und damit lenken diese Erwägungen zu der Betrachtung der Bildungsmotive zurück (§. 31 f. und §. 36 f.). Die höchste Ansicht von der Bildungsarbeit, die das edelste Motiv

zu derselben bildet, ist die, daß sie Entwickelung gottgegebener Anlagen zur Lösung von Gott gestellter Aufgaben ist. Stillschweigend und unbewußt geht auf diese jede höhere Auffassung zurück; eine solche ist die, daß es würdig und schön sei, an seiner inneren Gestaltung zu arbeiten, und ebenso die andere, daß Vaterland und Gesellschaft den Erwerb von Kenntnis und Fertigkeit verlangen. Banausisch ist schon die Bewertung der Bildung, welche sie als Mittel für einen bestimmten Beruf oder spezielle Leistungen auffaßt, und sie schädigt bereits das unmittelbare Interesse, indem sie ihm ein mittelbares unterschiebt; am schädlichsten aber ist die Beziehung des Lernens auf naheliegende äußerliche Zwecke, als Erlangung von Vorteilen, Auszeichnungen, guten Zensuren u. a. Diese Auffassung greift das unmittelbare Interesse an den Wurzeln an und hebt jede unbefangene Hingebung auf; sie verdirbt insbesondere den Geist des Schulunterrichtes, indem sie unlautere Motive in Gang setzt. Wenn der Lehrer die einzelnen Leistungen der Schüler klassifiziert, so soll er wissen, daß er dabei mit einem Gifte arbeitet; in der rechten Weise angewandt, kann Gift als Arznei wirken, aber täglich genossen, muß es die Gesundheit zerrütten; wenn dem Schüler bei seiner Arbeit die zu erringenden Zensuren, Nummern, Klassen, Noten oder wie sonst dieser traurige Apparat genannt wird, vorschweben, so hat er schon das Gift im Leibe; wie erst, wenn die halbe Klasse sich Tabellen anlegt, um jede Leistung jedes Schülers zu registrieren und zu taxieren. Wo solche Quecken den Boden aussaugen, kann das Samenkorn der Lehre nicht keimen; es ist besser, daß kein Verständnis für den Wert des Lernens vorhanden sei, als ein solches Mißverständnis. Wenn irgendwo, so ist es nötig, hierin einer sittlichen Auffassung bei Lehrern und Schülern Eingang zu verschaffen, ein Punkt, auf dessen frühere Erörterung wir zurückweisen können (§. 36, S. 33). —

Interesse erwirbt, Fleiß kapitalisiert, Einsicht verwaltet den Besitz; jenes wurde schon von den Alten mit den sammelnden Bienen verglichen, dann gleicht der Fleiß den bauenden und die Einsicht etwa der Bienenkönigin, welche gleichsam Ordnung und

Zusammenstimmen der ganzen Arbeit in sich verkörpert. Sind die Jahre der Jugendbildung verstrichen, so soll sich der Fleiß anderer, beruflicher Arbeit zuwenden, das Interesse soll bleiben und der Verengerung des Gesichtskreises wehren, die Einsicht aber, nunmehr gereift, soll Beruf und Bildung, Arbeit und erhebende Erholung in das rechte Gleichmaß setzen (§. 37, S. 36).

§. 78.

Die allgemeinen Aufgaben, auf welche die Begriffe Interesse und Fleiß hinweisen, gewinnen eine konkretere Gestalt, wenn man dieselben mit den psychologischen Momenten der Aneignung: Auffassung, Verständnis und Anwendung, in Verbindung bringt. Es ergeben sich alsdann die Imperative: Der Unterricht soll dafür sorgen, daß der Lernende die Lehrinhalte mit Interesse auffasse, daß er deren Verständnis mit Interesse und Fleiß suche und daß er die Anwendung des Erfaßten mit Fleiß vornehme. Verfolgt man diese Imperative nach Seiten des Lehrobjektes, so führen sie auf Weisungen betreffend die Gestaltung des Lehrinhaltes im einzelnen, wovon wir in §. 80 handeln werden; verfolgt man sie nach Seiten des Subjekts, so treten eine Reihe von psychischen Funktionen: die Aufmerksamkeit, die Apperception, das Gedächtnis und die Fertigkeit, hervor, welche wir nunmehr ins Auge fassen.

Die Aufmerksamkeit und die Apperception hat mit Rücksicht auf den Unterricht zuerst Herbart untersucht und wir knüpfen an seine Aufstellungen um so lieber an, als dieselben des nominalistischen Charakters, den sie an sich tragen, durch einige Veränderungen entkleidet und dadurch unserer Grundauffassung konformiert werden können.

Die Aufmerksamkeit ist nach Herbart „die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen“ [1]; die Schüler sind aufmerksam, wenn „ihre Vorstellungen dem Unterrichte

---

[1]) Päd. Schr. II, S. 538, vergl. das. S. 399 f.

frei steigend entgegenkommen", welcher alsdann ihr Interesse für sich hat [1]). Das Aufmerken ist teils ein **primitives** oder ursprüngliches, teils ein **appercipierendes**; das letztere geschieht vermöge der schon vorhandenen Vorstellungen, „welche aus dem Inneren hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen" [2]). Die Apperception im allgemeinen beruht darauf, daß Vorstellungen, welche eben in das Bewußtsein eintreten, in ältere Vorstellungsreihen und -massen eingreifen, wobei jene von diesen aufgenommen und angeeignet werden [3]). An Herbarts Aufstellungen modifizieren wir zunächst die Bestimmung des durch das Aufmerken zu gewinnenden Zuwachses, als welchen wir nicht ein Vorstellen, sondern ein Wissen, Können, Erkennen, überhaupt einen geistigen Inhalt bezeichnen; ferner betrachten wir als Subjekt des Aufmerkens und Appercipierens nicht Vorstellungen, sondern den Geist, der sich der reproduzierten Vorstellungen als Mittel bedient. Insoweit greifen wir auf den älteren Sprachgebrauch zurück, wonach Apperception die Zusammenfassung aller psychischen Akte im Selbstbewußtsein bedeutet; allein wir möchten ihn dem Herbartschen darin annähern, daß wir — zugleich der Grundbedeutung des Wortes entsprechend — die Apperception in das Dazuauffassen, d. i. das Zusammenwirken der Aufnahme und der Reproduktion von geistigen Inhalten, setzen, ein Verhältnis, für welches die Didaktik eines Kunstausdruckes unumgänglich bedarf.

Das primitive Aufmerken hängt nach Herbart in erster Linie ab von der Stärke der Wahrnehmung; doch muß ein mittleres Maß der Stärke gesucht werden, weil zu starke Wahrnehmungen die Empfänglichkeit schnell abstumpfen. Hindernisse des Aufmerkens sind einerseits das Vorhandensein von Vorstellungen entgegengesetzter Art in den Köpfen der Schüler, andrerseits die Häufung und gleichsam Anstauung von Vorstellungen, welche der Unterricht selbst

---

1) Päd. Schr. II, S. 539. 2) Das. S. 541. 3) Lehrbuch zur Psych. §. 39 u. 40; W. V, S. 32 u. 33, vergl. W. VI, S. 201 f. und Päd. Schr. II, S. 399 f. Vergl. die treffliche Schrift von **Karl Lange**, „Über Apperception", 3. Aufl. Plauen 1889.

hervorruft. Daraus erfolgen für den Unterricht vier Weisungen: für Stärke des Eindruckes, vorzugsweise durch sinnliche Wahrnehmung zu sorgen, dabei aber die Empfindlichkeit zu schonen, schädliche Gegensätze der Vorstellungen zu vermeiden und das Gleichgewicht derselben abzuwarten, ehe weiter gegangen wird. Als Muster einer Darstellung, welche diesen Rücksichten entspricht, bezeichnet Herbart klassische Schriftsteller, welche „nicht leicht Sprünge machen, aber auch nie ganz still stehen; ihre Darstellung ist ein kaum merkliches, wenigstens immer bequemes Fortschreiten, wobei der nämliche Gedankenfaden lange festgehalten und dennoch allmählich bis zu den stärksten Kontrasten fortgeführt wird" [1]).

Das appercipierende Aufmerken wird gewonnen, wenn der Unterricht in dem rechten Zusammenhange fortschreitet. „Die Rede muß fortlaufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind, die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen, alles muß ineinander greifen." Zu vermeiden sind fremdartige Einmischungen und Schmuck am unrechten Orte, aber auch zu große Einfachheit, weil bei ihr die Apperception gleich am Ende ist. „Die Fülle dessen, was sich zusammenfassen läßt, soll man suchen." Ferner soll man die Schüler, bevor sie selbst arbeiten, in den Gedankenkreis dessen versetzen, welchem die Arbeit angehört, etwa durch kurze Übersichten dessen, was gelesen oder vorgetragen werden soll [2]). Sowohl das primitive als das appercipierende Aufmerken sind unwillkürlich und es steht ihnen das willkürliche, aus dem Vorsatze des Schülers erfließende gegenüber. Dieses ist durch Gewöhnung zu erzielen und wird dadurch verstärkt, daß der Schüler bei allem solchen Lernen, welches anfangs nicht ganz ohne Zwang geschieht, bald seine Fortschritte selbst wahrnimmt; darum „müssen die einzelnen Schritte sehr bestimmt und zweckmäßig angegeben, dabei leicht ausführbar sein und einander langsam folgen; der Unterricht muß hierbei sehr pünktlich, gemessen, ernst und geduldig sein" [3]).

Wir sehen das Aufmerken als ein interessiertes Auffassen

---

[1]) Päd. Schr. II, S. 539 f. (Umriß §. 75 und 76). [2]) Das. S. 542 f. (Umriß §. 77). [3]) Das. S. 544 (Umriß §. 80).

an und gewinnen damit für die Einteilung der Aufmerksamkeit noch ein weiteres Prinzip, da das die Auffassung begleitende Interesse entweder ein unmittelbares oder ein mittelbares sein kann. Das erstere haben die Bestimmungen Herbarts im Auge, bei denen vorzugsweise der darstellende Unterricht vorschwebt, auf das mittelbare ist der Unterricht in Fertigkeiten angewiesen, bei welchem das Einzelne für sich meist nichts Anziehendes hat, aber vermöge seiner Anwendbarkeit oder seiner Stellung als Mittel zum Zwecke in die Sphäre des Interesses erhoben werden kann. Es ist eine Hauptregel für den Fertigkeitsunterricht, zu welchem auch die technische Sprachlehre und die praktische Mathematik gehören, das für sich reizlose Einzelne durch Beziehung auf den Kreis seiner Anwendung zum Gegenstande interessierten Aufmerkens zu machen. Die Einführung einer Besprechung oder Übung mit den Worten: „Wir werden das brauchen, das bahnt uns den Weg zu allem Weiteren" und das zeitweise Durchblickenlassen der Anwendbarkeit des Gegenstandes können die volle Aufmerksamkeit der Schüler für die trockensten Materien gewinnen. Freilich muß die Wendung zum Banausischen fern bleiben und darf nicht die Gewöhnung begründet werden, bei Allem und Jedem nach dem Nutzen zu fragen, den es gewährt, wie dies Rousseau als Prinzip proklamierte, dessen Zögling die Fragen: „wozu dient dies?, wozu ist es gut?" immer bereit haben soll. Was vorschweben soll, ist vorzugsweise die Verwendbarkeit des Gegenstandes für den Fortschritt des Unterrichtes, also sozusagen ein interner, nicht aber ein externer, der Lernarbeit aufgedrängter Nutzen.

Die Apperception ist das mittels reproduzierter Vorstellungen vollzogene Ergreifen eines geistigen Inhaltes. Dieses Ergreifen aber kann nach unserer psychologischen Grundanschauung ein doppeltes sein, entweder ein bloßes Auffassen oder ein durch das Denken vermitteltes Fassen, also Begreifen, Verstehen, ein Unterschied, welcher bei Herbart wegfallen muß, weil dieser das Denken auf das Vorstellen zurückzuführen sucht und die Apperception darum als Mittelstufe verwendet. Für die Technik des Unterrichtes bezeichnet die Apperception in Wahrheit eine solche Mittelstufe: die repro-

duzierende Auffassung stellt sich zwischen die bloße Auffassung und das Verständnis, bei welchem ebenfalls Reproduktionen mitwirken; aber die Kontinuität des geistigen Lebens darf nicht bestimmen, die Prinzipien desselben ineinander fließen zu lassen. Wir müssen eine doppelte Apperception unterscheiden, eine solche, die das Verständnis vorbereitet, aber noch nicht selbst gewährt, und eine andere, welche zum Verständnisse führt. Bei der ersteren dient ein reproduzierter Inhalt dazu, einem neu auftretenden den Stützpunkt zu geben, ihm gleichsam die Hand zu bieten und Eingang zu gewähren, ihn der Aneignung entgegen zu führen, aber es kommt noch nicht das Verhältnis der Über- und Unterordnung oder sonstiger rationaler Verknüpfung der beiden Inhalte in Betracht. Dies ist bei der zweiten Art der Apperception der Fall, bei welcher das Erfassen eines Gegebenen aus dem Sinne, dem Begriffe, dem Grunde — Bestimmungen, welche wie §. 71, S. 242 nachgewiesen wurde, in letzter Linie zusammenfallen — stattfindet. Die erste Art der Apperception macht einen Gegenstand vorstellig, die zweite verständlich, die erste legt ihn für die Fassungskraft zurecht, die zweite giebt ihn derselben zu eigen; die erste nimmt die Apperceptionshilfen zumeist aus dem Gesichtskreise des Lernenden, die zweite aus dem Wesen der Sache, die erste verfährt psychologisch, die zweite logisch.

Beim Vorstelligmachen werden Äquivalente, Ähnlichkeiten, Analogieen, Parallelen, Beziehungen, Gegensätze u. a. verwendet; das spezifische Beispiel dafür giebt die Verwendung der Heimat zum Heranziehen des Entlegenen; aber auch der grammatische Unterricht macht die fremden Spracherscheinungen durch Zusammenbringen mit geläufigen vorstellig, der exegetische durch Parallelisieren von Antikem mit Modernem u. s. w.

Dagegen gehört die Texterklärung schon zum Verständlichmachen, weil sie auf dem Zusammenhalten von Sinn und Ausdruck, also Zweck und Mittel, Höherem und Niederem beruht. Sie gewährt verbales Verständnis, welchem das reale gegenübersteht, das durch Denkbestimmungen gewonnen wird (§. 70, S. 233). Die Erklärung,

welche ihm dient, geht teils analytisch vor, teils synthetisch; zu ersterer gehört die Exposition (Angabe der Merkmale eines Begriffes), die Definition (Bestimmung durch den höheren Begriff), die Einreihung in ein System und die Begründung, die entweder eine rationale, oder kausale, oder finale sein kann. Die synthetische Erklärung geht den untergeordneten Begriffen und abhängigen Bestimmungen nach, ihr gehört die Division und die systematische Verzweigung an und ebenso das Aufsuchen der Folgen, Wirkungen, Mittel, — Punkte, auf welche wir bei der Artikulation des Unterrichtes zurückkommen.

Der Schüler vollzieht ungleich mehr Apperceptionen, als der Lehrer veranlaßt, und der letztere muß diese in Rechnung bringen, wenn er nicht dem Fehler verfallen will, zu erklären, was klar ist, zu deuten, was deutlich ist, zu erläutern, was lauter ist. Die Apperceptionshilfen kann man mit dem Vorspann vergleichen, den man eben heranzieht, wenn der Weg steiler oder der Wagen schwerer wird, während sonst die vorhandene Zugkraft ausreichen muß. Wahl und Ausmaß der Apperceptionsmittel bestimmt sich danach, daß das Vorstellen oder Verstehen gelinge, das Augenmerk muß immer bleiben, den Lernenden zu eigenem interessierten und fleißigen Suchen des Verständnisses zu gewinnen. —

Eine alte Formel, welche man zur Empfehlung einer Lehrmethode anwandte, rühmt, daß man danach cito, tuto, jucunde lernen werde; damit wird nicht so übel ausgedrückt, was der Unterricht zu leisten habe, und dies nicht ohne Beziehung auf unsere psychologischen Momente; das jucunde kann man mit dem Interesse und der Aufmerksamkeit in Verbindung bringen, das cito mit der Apperception, weil von dieser der sichere und schnelle Schritt des Unterrichtes bedingt ist; das tuto weist dann auf die Befestigung der Lehrinhalte hin, welche ein sicheres Wissen und Können bewirkt. An einem solchen ist der Erfolg des Unterrichtes am leichtesten zu messen und darum gilt der unreflektierten Auffassung das gedächtnis- und fertigkeitsmäßige Lernen für das Lernen überhaupt. Der ältere Lehrbetrieb hatte hier seine Stärke; schon beim Vorführen des Lehr-

stoffes wurde auf dessen Einprägung Bedacht genommen durch wiederholtes Vor- und Nachsprechen, auch wohl durch Chorsprechen der Schüler, welches letztere ursprünglich dem Gottesdienste angehört, aber schon im alten Orient in die Schule verpflanzt erscheint und in den Klöstern, wo es bei der Rezitation der Psalmen ganz geläufig war, ohne Frage auch einen Schulbrauch bildete; die Wiederholung gilt als Mutter der Studien, kein Tag soll ohne Schreibübung (linea) sein. In Biographieen aus dem Mittelalter wird häufig die tiefe Einprägung des Lehrstoffes in der Jugend beschrieben, so beispielsweise in Eigils Vita Sti Sturmi, bei Pertz', Mon. Germ. II, p. 366, wo es von dem jungen Sturmi heißt: „Psalmis tenaci memoriae traditis, lectionibusque quam plurimis perenni commemoratione firmatis, sacram coepit Christi puer scripturam spirituali intelligere sensu, quatuor evangeliorum Christi mysteria, studiosissime curavit addiscere, novum quoque ac vetus testamentum, in quantum sufficiebat, lectionis assiduitate in cordis sui thesaurum recondere curavit; erat quippe, ut scriptum est (Ps. 1. 2), meditatio ejus in lege Domini die ac nocte." Bei den Humanisten war die Sprachübung (usus) das Hauptaugenmerk, wobei der Inhalt vielfach zu sehr hintan gesetzt wurde, ihre Würdigung des Gedächtnisses bezeugt der Ausspruch von Vives: Memoria thesaurus eruditionis. Die Pädagogik der Aufklärung bezeichnet eine Wendung: die Bildung des Verstandes, besonders des Urteils, tritt in den Vordergrund, das Können tritt gegen das Wissen zurück, das Üben soll möglichst zwanglos gestaltet, die Gedächtnisarbeit sehr beschränkt werden. Insbesondere gegen den Gedächtniskram kehren sich die Angriffe der Neuerer und diesen ist nicht mit Unrecht vorgeworfen worden, daß sie „keine Ahnung von dem Mysterium des Gedächtnisses zu haben, nur ein echoartiges Staargedächtnis, kein geistig-lebendiges Menschengedächtnis zu kennen scheinen" [1]). Bei Pestalozzi kommt das Können und

[1]) K. v. Raumer, „Geschichte der Pädagogik", II, S. 9.

Üben wieder mehr zur Geltung; er nennt Kenntnisse ohne Fertigkeiten das verhängnisvollste Geschenk des Jahrhunderts und legt seine Lehrgänge auf Übung der Sprache, des Auges u. s. w. an, versäumt aber wieder die Gedächtnisarbeit, welche ihn der formalistische Charakter seiner Methode nicht würdigen ließ. Bei Herbart erhält das Können im ganzen des Systems keineswegs die ihm gebührende Stellung, allein seine Formalstufen geben der Anwendung ihren Platz (§. 70, S. 231) und er setzt Einprägung und Einübung in Beziehung zur Anwendung, womit der richtige Gesichtspunkt nahe gelegt wird [1]).

Das Einprägen und Einüben, welche wir zusammen als das Befestigen bezeichnen, soll, soweit es möglich ist, mit dem Anwenden in Verbindung gesetzt werden; Gegenstand der Gedächtnisarbeit und Übung soll vornehmlich das Anwendbare sein, und dieses soll befestigt werden zur Anwendung und durch Anwendung; die Befestigungsstoffe sollen in Anwendungsstoffe umgesetzt werden und sie sind danach auszuwählen: man lasse lernen, womit etwas zu machen ist, und lasse mit dem Gelernten machen, was thunlich ist. In diesem Umsetzen liegt etwas dem organischen Stoffwechsel Ähnliches und wir konnten in diesem Sinne beim Sprachunterrichte von einem Kreislaufe sprechen, welcher auf diesem Verschränken von Wissen, Können und Ausführen besteht (§. 66, S. 204); auch an Rückerts Wort über die Notwendigkeit des Lernens des „Rechtbegriffenen" können wir hier erinnern: „Lernen mußt du es, sonst kannst du es nicht thun" (§. 70, S. 230). Dieser Umsatz ist beim Sprachunterrichte am leichtesten herzustellen und nächst diesem beim mathematischen, weil bei beiden der Lehrgang auch ohne weitblickende Veranstaltung die aufgetretenen Lehrinhalte von selbst reproduziert und zu anderen und anderen Einheiten, Reihen, Aufgaben verknüpft; es ist hier nicht schwer, Anwendbares darzubieten und Dargebotenes anzuwenden, obwohl die Verstöße gegen dies Prinzip, welche man vielfach findet, nahelegen, daß auch hier eine gewisse

[1]) Päd. Schr. II, S. 546 (Umriß §. 82, 2).

Umsicht nötig ist. Bei den übrigen Disziplinen ist das Anwenden des Gelernten ein minder vielseitiges; erweitert wird seine Sphäre, wenn der Stoff in innerlichem Zusammenhange behandelt wird, also bei organisch-genetischem Verfahren (§. 72), und wenn der Wechselbeziehung der Lehrfächer Genüge geleistet wird (§. 66). Es macht in diesem Betracht viel aus, ob ein Verkehr zwischen den Disziplinen des Unterrichtes besteht oder nicht, denn ein solcher giebt zur Anwendung des Gelernten nach verschiedenen Richtungen Gelegenheit; Sprachkenntnisse finden in der Geschichte, historisches Wissen bei der Lektüre, beide bei den Realien, Humaniora und Realien bei der Philosophie Anwendung u. s. w.

Was sich voraussichtlich durch Anwendung befestigen wird, braucht nicht eingeprägt zu werden, und insofern beschränkt die Rücksichtnahme auf die Anwendung die Gedächtnisarbeit, aber in anderem Betracht schärft sie dieselbe ein: Was bereit liegen muß, damit die Anwendung in Gang komme, muß gut eingeprägt sein. Von diesem Gesichtspunkte sollte eine strenge Sichtung des Lehrstoffes zumal für die Anfänger stattfinden; dankenswert hat Perthes in seiner Reform des Lateinunterrichts bei der Gewinnung der copia vocabulorum einen „Wahrnehmungsstoff", dessen Einprägung von selbst erfolgt, und einen Gedächtnisstoff, welcher memoriter zu bewältigen ist, unterschieden. Bei Elementen, welche sich häufig wiederholen, kann die Befestigung dem psychischen Mechanismus überlassen bleiben; bei seltenerer Wiederkehr empfiehlt es sich, auf das erste Vorkommen zu rekurrieren. Die rekurrierende Repetition geht von einem bestimmten Anlaß aus und ruft seinetwegen kleinere Partieen zurück, und darin liegt ihre Verwandtschaft mit der Anwendung, welche Späteres mit Früherem verknüpft. Sie veranlaßt Nachschlagen, Wiederlesen, auch wohl Aufschreiben des betreffenden Gegenstandes. Sie muß immer bereit sein, schadhafte Stellen des Gedächtnisvorrats auszubessern, während die Repetition im ganzen größere Partieen revidiert und auffrischt. Das Wachen über den geistigen Besitzstand des Schülers ist eine unerläßliche Pflicht des Lehrers, welche freilich weniger anziehend

erscheint, als der Lehrvortrag; in Wahrheit aber ist es doch auch eine lohnende Aufgabe, den Kern wohlgeordneter Kenntnisse in seiner geschlossenen Gestalt vor Zersetzung zu bewahren; sie hat Milton gewürdigt, wenn er in seiner Schrift über Erziehung den Lehrer ermahnt, durch stetiges Fortschreiten und geeignetes Zurückgreifen dem Schüler ein Ganzes von Wissen zu geben, „so vollkommen, fest und wohlgefügt, wie die Schlachtordnung einer römischen Legion".

Auf andere Formen der Repetition werden wir zurückkommen, wenn die Gestaltung des Lehrstoffes für den Zweck der Einprägung zu erwägen sein wird (§. 80).

Was die Repetition bei den Kenntnissen, das ist die Übung bei den Fertigkeiten; das Sprichwort: „Übung macht den Meister" ist das Gegenstück zu dem Schulspruche von der Wiederholung als der Mutter der Studien. Auch hier ist die Anwendung der willkommenste Beziehungspunkt, das Ausüben das verständlichste Ziel des Einübens. In diesem Sinne bezeichneten die alten Schulsprüche das Lehren als den Abschluß, weil die natürlichste Anwendung des Lernens (§. 70, S. 229), und schuf der alte Schulbrauch in Aufführungen, „Akademieen" u. a. Gelegenheit zur Bethätigung der Fertigkeit (§. 76, S. 302). Wie die Gedächtnisarbeit, erfordert das Üben Zeit und Kraft; es wird erleichtert durch langsam ansteigende Lehrgänge, welche den Darstellungstrieb in ihren Dienst zu nehmem wissen; derartige hat Goethe im Sinne, wenn er im „Lehrbrief der Kunst" sagt: „Aller Anfang ist heiter, die Schwelle ist der Platz der Erwartung; der Knabe staunt, der Eindruck bestimmt ihn; er lernt spielend, der Ernst überrascht ihn." Der Unterricht muß sorgen, daß leichte Aufgaben gut und ganz gelöst werden und daß nicht unreife Früchte zur Verstiegenheit reizen; aber er soll auch niemals aus dem Bannkreise der großen Muster heraustreten; er soll zur Beherrschung des Mechanischen führen, aber durchgeistigtes Können als Ziel im Auge behalten. Der rechte Lehrer der Fertigkeit muß etwas vom Künstler haben, um nicht bloß anweisen und verbessern, sondern das Rechte hinstellen zu können.

§. 79.

Wie für die Formgebung, so bildet auch für das Lehrverfahren die Zerlegung und Zusammensetzung der Lehrinhalte ein wichtiges Augenmerk; wenn der Lehrgang die Analyse und Synthese auf ein größeres Ganzes anwendet, so ist es Sache des Lehrers, im Einzelnen damit zu operieren und bei Erkenntniselementen die Denkbewegung vom Besonderen zum Allgemeinen und vom Allgemeinen zum Besonderen, bei Darstellungselementen die vom Ausdrucke zum Sinne und vom Sinne zum Ausdrucke in Gang zu setzen und zu lenken. Auf das Verfahren mit Darstellungsmitteln, insbesondere den sprachlichen, werden wir bei der Besprechung der Exegese eingehen (§. 83); und es ist hier nur von dem Verfahren mit den logischen Elementen zu handeln.

Diejenige Synthese, welche das Lehrverfahren vorzugsweise vorzunehmen hat, ist die Belegung eines abstrakten Inhaltes durch einen konkreten, wenn möglich durch eine Anschauung, und ihr entspricht die Analyse, welche in der denkenden, sei es abstrahierenden, generalisierenden oder begründenden Bearbeitung eines konkreten Inhaltes besteht. So erscheinen Anschauung und Denken als die Endpunkte jener beiden Bewegungen, und auf der Linie, welche sie verbindet, bewegt sich ein guter Teil des gesamten Unterrichtes.

Anschauung und Denken sind aufeinander angewiesen, die Begriffsbildung bedarf des aus der Anschauung stammenden Gemeinbildes als ihrer Unterlage; die mittels des Wortes geschehende Begriffsübertragung bedarf des Belegs durch Anschauungen, um nicht mit leeren Zeichen zu arbeiten; andrerseits aber muß vom Anschauen zum Denken fortgeschritten werden, wenn in der Erscheinung das Wesen ergriffen werden soll. In diesem Sinne findet der Ausspruch Kants Anwendung: „Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ [1]); nur muß der

[1]) Kritik der reinen Vernunft. Idee einer transcendentalen Logik I.

Kantische Irrtum fernbleiben, daß alles Erkennen seinen Stoff aus der Anschauung zu entnehmen habe. Anschauung und Begriff, Konkretes und Abstraktes dienen sich gegenseitig als Apperceptionsmittel; durch das Konkrete wird das Abstrakte vorstellig, mittels des Abstrakten wird das Konkrete begriffen. Im Unterrichte gilt es gleichsehr, wie Herbart treffend sagt: den Geist beim Sinne zu fassen, wie andrerseits den Sinn beim Geiste zu fassen[1]); der Vorschrift, den Gedanken anschaulich zu gestalten, steht die andere zur Seite, die Anschauung gedanklich zu verarbeiten. Um Erkenntnisse zu gewinnen, muß man sehen, denn das Erkennen ist wie das Kennen auf äußere Eindrücke als ihren Ausgangspunkt angewiesen; aber es gilt auch umgekehrt: durch Erkenntniserwerb lernt man sehen; „was man weiß, sieht man erst“, sagt Goethe, „denn wie derjenige, der ein kurzes Gesicht hat, einen Gegenstand besser sieht, von dem er sich wieder entfernt, als einen, dem er sich erst nähert, weil ihm das geistige Gesicht nunmehr zu Hilfe kommt, so liegt eigentlich in der Erkenntnis die Vollendung des Anschauens“ [2]). Die Anschauung ist lebhaft und belebend, sinnliche Eindrücke sind stark und haben Ton, sie vermitteln den Verkehr der erkennenden Funktion mit der begehrenden, aber „ohne Allgemeines würde es keine Erkenntnis geben, wir würden nur blind von den Dingen zurecht gestoßen werden; durch das Allgemeine beherrschen wir das Einzelne“ [3]).

Bei dieser Verschränkung des sinnlichen und des gedanklichen Elements läßt sich nicht schlechthin vorschreiben, welches im Unterrichte den Vortritt haben solle; doch gilt a potiori die Regel: Vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriffe. Sie schließt sich an den Gang der Erkenntnis an, welche vom Sinnlichen beginnt, und sie wiederholt die ersten beiden Glieder der Reihe: Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden, oder der gleichgeltenden empirisch, logisch, technisch (§. 70, S. 228).

---

[1]) Päd. Schr. I, S. 117 †† und 118 †. [2]) Werke, Ausg. letzter Hand, Bändchen 38, S. 12. [3]) Trendelenburg, Erläuterungen zu den Elementen der aristot. Logik, 1861 zu §. 6.

Allein so gewiß der analytische Weg den synthetischen neben sich hat, kann auch das Abstrakte den Ausgangspunkt bilden und in den vielen Fällen, wo der Schüler durch das Wort schon einen Begriff des Gegenstandes hat, kann mit diesem begonnen und zu dessen Erfüllung oder Ergänzung durch die Anschauung vorgeschritten werden. Es kann selbst das Konkrete den Schlußpunkt bilden und die logische Bearbeitung nur ein Mittel sein, die Anschauung zu reifen und zu vertiefen, wie dies beim naturgeschichtlichen Unterrichte der Fall ist, insofern derselbe das Auge für die Natur, den Natursinn zu bilden hat (§. 58, S. 162).

In den verschiedenen Disziplinen nimmt das Verhältnis von Konkretem und Abstraktem verschiedene Gestalt an. In der Grammatik tritt es als das Verhältnis von Regel und Beispiel, d. i. von Sprachgesetz und Spracherscheinung auf. Das Beispiel ist leichter aufzufassen, es haftet besser, es dient bei der Anwendung als Muster und legt analoge Bildungen nahe; darum will es Komensky durchgängig der Regel voranschicken, „da das Licht dem vorausgehen soll, das es zu beleuchten bestimmt ist“ [1]). Dem Beispiele gegenüber erscheint die Regel trocken und schmacklos, allein ihr Wert ist darum doch nicht gering; sie läßt ganze Klassen von Erscheinungen beherrschen, führt sie, wenigstens teilweise, auf ihren Grund zurück und macht sie darum im eigentlichen Sinne verstehen; sie giebt der Anwendung zwar keine Muster, aber eine Richtschnur, sie veranlaßt einen Schluß zu bilden, welcher höher steht als die Analogie; ihr Vortritt ermöglicht es, daß der Schüler selbst Beispiele bilde, also heuristisch mitarbeite. Die Vorteile beider Momente werden erreicht, wenn den sorgfältig gefaßten Regeln Musterbeispiele beigegeben werden, welche dem Gedächtnisse einzuverleiben sind, während die Regeln nicht memoriert, sondern nur gemerkt werden mögen.

Der onomatische Sprachunterricht hat mit Anschauung und Begriff noch in anderer Weise zu rechnen. Die Wörter, die er

---

[1]) Did. magn. 16, 18.

einzuprägen hat, sind ein Abstraktes, dem die Sachvorstellungen als Konkretes entsprechen, und es ist für das Merken nicht gleichgültig, mit welcher Lebhaftigkeit diese Sachvorstellungen reproduziert werden. Die Vokabel aquila haftet besser, wenn sie an die Anschauung des Adlers, als wenn sie nur an das deutsche Wort, bei welchem die Sachvorstellung leiser mitschwingt, angeknüpft wird. Dieser Umstand gab Komensky den Antrieb, die Janua zum Orbis pictus zu machen, der für das Vokabellernen ein zweckmäßiges Lehrmittel war. Im einzelnen läßt sich vielfach nach dem gleichen Prinzipe vorgehen; die Vokabeln für die Teile der Rüstung der homerischen Helden werden leicht und dauernd gemerkt, wenn sie an eine Zeichnung derselben angeknüpft werden; an Bilder lassen sich am besten die ersten Übungen im Sprechen einer fremden Sprache anlehnen, in welchem Punkte die Philanthropinisten einmal das Richtige trafen, nur daß sie in der Wahl der Bilder misgriffen.

Was in der Grammatik Regel und Beispiel, das ist in der Mathematik Lehrsatz und Exempel und es gilt hier Ähnliches wie dort. Aber in der Mathematik ist die Bedeutung des Allgemeinen noch größer als in der Grammatik; wenn der Schüler eine Sprachform nach Analogie einer anderen, anstatt nach der Regel bildet, so ist das ungrammatisch, aber nicht sprachwidrig, dagegen, wenn er eine Aufgabe nach der Schablone einer anderen löst, anstatt nach ihrem Gesetze, so umgeht er den Zweck, um deswillen die Aufgaben gestellt sind. Vermittelnd tritt bei der Mathematik zwischen das Abstrakte und das Konkrete das Schema, in der Arithmetik die Formel, in der Geometrie die Figur. Die Formel ist leichter gemerkt, als der Lehrsatz in Worten und ist doch dessen Äquivalent; die Figur ist anschaulich und drückt doch allgemeine Sätze aus; von ihr kann in vielen Fällen zur Veranschaulichung von Größen überhaupt Gebrauch gemacht werden und man muß in diesem Betracht den Alten nachahmen, welche Zahlenverhältnisse sinnig konstruktiv darzustellen pflegten (§. 74, S. 283 und §. 86).

Was in der Mathematik mit Sorgfalt veranschaulicht werden muß, sind die sachlichen Verhältnisse, auf welche die Rechnung angewandt werden soll. Sie sind, wenn nötig, ganz von dieser getrennt vorzunehmen und dem Schüler geläufig zu machen, damit die Anwendung der mathematischen Sätze nicht im Stoffe Hindernisse vorfinde. Die Schüler müssen mit Verzinsung, Rabatt, Diskonto u. s. w. bekannt sein, ehe sie die einschlägigen Rechnungen vornehmen, und müssen unterscheiden lernen, was dabei kaufmännisch und was mathematisch ist.

In der Philosophie sind die verschiedenen Formen, in denen das Konkrete und Abstrakte auftreten können, selbst der Gegenstand der Betrachtung, zugleich aber ein methodischer Fingerzeig. Der Unterricht in der Logik muß reich an inhaltsvollen und zugleich mannigfaltigen Beispielen sein. In diesem Punkte lag die Schwäche des älteren Unterrichtes, der mit seinen Prämissen über die Sterblichkeit aller Menschen und die des Gajus speziell sich der Geschmacklosigkeit schuldig machte; er hat das Witzwort hervorgerufen, Aristoteles' Logik sei die beste, weil er gescheit genug sei, keine Beispiele zu bringen. Die Lehrbücher von Drobisch, Überweg und die Erläuterungen Trendelenburgs haben den rechten Weg der Veranschaulichung logischer Lehren durch angemessene Belege angebahnt.

Der Religionsunterricht hat an der heiligen Schrift selbst das Vorbild der weisen Verbindung des Konkreten und Abstrakten. Das Gleichnis giebt der Lehre Körper, ohne sie zu materialisieren, da es vielmehr antreibt, nach der Seele dieses Körpers zu suchen; die Parabel nimmt ihre Bilder aus dem gemeinen Gesichtskreise, wodurch es geschieht, daß einerseits die versinnbildlichten Gebote und Wahrheiten die größte Verständlichkeit erhalten und andrerseits die himmlische Lehre in das Alltagsleben verzweigt wird; jedes Symbol oder Zeichen des Heiligen bindet einen übergreifenden Inhalt an eine sinnliche Form. Ein Verhältnis gegenseitiger Unterstützung besteht zwischen dem historischen und dem systematischen Zweige der Religionslehre; jener giebt diesem die Belege, und dieser erschließt den Sinn der Thatsachen; die Gebote und Lehren sind darum zu

illustrieren durch biblische Erzählungen und der Lehrgehalt der Erzählungen ist in begleitende Bibelsprüche zusammenzufassen und ein ähnliches Vorgehen liegt für die Geschichte der Heiligen nahe.

Der Geschichtsunterricht hat es mit Konkretem zu thun, aber er kann es nicht vermeiden, dasselbe in Ausdrücken darzustellen, welche vieles zusammenfassen und darum der Anschaulichkeit entbehren. Kriegführung, Verfassungswechsel, Revolutionen und Restaurationen u. a. sind der Jugend wenig vorstellig, geschweige denn anschaulich; sie werden es einigermaßen, wenn die Darstellung ins Detail geht, womit aber doch wieder Maß zu halten ist. Es gilt das rechte Verhältnis von Detail und Abriß zu treffen und das ist eine Hauptaufgabe dieses Unterrichtszweiges. Man hat das anschauliche Element der Geschichte in den Personen finden wollen, und darum die biographische Darstellung als die elementarste angesehen. Davor sollte schon der Umstand warnen, daß die Biographie überall eine spät entwickelte Form der Geschichtsschreibung ist und bei der mehr oder weniger künstlichen Gruppierung der Thatsachen um Personen, die sie vornimmt, füglich auch sein muß; sie liegt von allen Formen der Historik dem Epos am fernsten und gerade das Epische ist das Ursprüngliche und dasjenige, was hier Abhilfe schafft. Beim Epos und der ihm verwandten naiven Geschichtsschreibung ist das Detail zu finden, welches hier das anschauliche, konkrete Element vertritt. Die Erzählung muß sich an die Quellen anschließen und sorgen, daß die lebhaften Farben derselben wenigstens partieenweise gewahrt bleiben, was das unvermeidliche Grau des Abrisses wohlthuend unterbricht[1]). Außerdem vertreten Abbildungen das anschauliche Element und in dieser Richtung sind wir jetzt so reich ausgestattet, daß schon die Mahnung an der Stelle ist, lieber weniger Bilder heranzuziehen, aber möglichst auszunutzen, als durch Zuviel zu zerstreuen. Häufig hat eine Zeichnung, welche der Lehrer vor den Augen der Schüler entstehen läßt, mehr veranschaulichende Kraft als eine fertige

---

[1]) Vergl. des Verf. Schrift: „Der elementare Geschichtsunterricht“, 1872.

Abbildung; das Handhaben der Kreide ist kein geringes Kunstmittel der Geschichtsdarstellung. — Es gilt aber beim Geschichtsunterrichte neben der Veranschaulichung auch auf das Herausarbeiten von Generalisationen Bedacht zu nehmen. Er hat dem Lernenden Vorstellungen von öffentlichem Leben und Kulturverhältnissen aller Art zu geben, und diese durch vergleichende Behandlung zu Begriffen zu erheben (§. 56, S. 155). Auch die Geschichte ist schließlich eine Denkschule und die Alten nannten sie ehrend die „Mutterstadt der Philosophie".

Wie der geographische Unterricht lehren soll, die Landkarte anzuschauen, auszufragen und zur Gewinnung geographischer Begriffe zu verwenden, ist früher besprochen worden (§. 76, S. 306); auch hier gilt es zu zeigen, ohne zu zerstreuen, denken zu lehren, ohne trocken zu werden. Notwendig ist, daß der Lehrer über ein gewisses Kapital von Anschauungen verfüge; wer Weltkunde lehren will, muß etwas von der Welt gesehen haben, nicht gerade daß er „vieler Menschen Städte und Sinnesart erkannt" haben müßte, aber er soll gewandert sein, was ja unsere Vorfahren sogar vom Handwerker verlangten; nicht wie weit sich die Autopsie ausdehnt, ist dabei das Entscheidende, sondern, wie sie ausgenutzt wird. Riehls „Wanderbuch" ist auch ein Hilfsmittel für die Ausbildung von Lehrern in der Geographie.

In der Naturgeschichte erscheint der Gegensatz von Konkretem und Abstraktem als der von Exemplar und Art, in der Naturlehre als der von Thatsache und Ursache, Erscheinung und Gesetz, Experiment und Erklärung. Bei aller Naturkunde ist nicht bloß die Verwendung der Anschauung geboten, sondern ein gewisses Einleben in dieselbe erforderlich, und dennoch ist ein breites Ausladen des sinnlichen Elements auf Kosten des gedanklichen nachteilig. Baco von Verulam hat witzig die bloßen Empiriker mit den sammelnden Ameisen, die rationalen Philosophen mit den ihr Gewebe aus sich selbst schöpfenden Spinnen und die rechten Forscher mit den sammelnden und umbildenden Bienen verglichen[1]);

[1]) Nov. Org. I, aph. 95.

aber in den Proben, die er für seine Methode beibringt, verfällt er dem Fehler des bloßen Zusammentragens von Instanzen nach Ameisenart [1]), wofür er mit Recht von Liebig getadelt worden ist, der darin gerade das Widerspiel der experimentellen Naturforschung erblickt [2]). Diese geht auf einen bestimmten Fall ein und unterzieht ihn eindringender Untersuchung, was weit mehr an die Art erinnert, wie bei Aristoteles der thätige Verstand das Gemeinbild verarbeitet und zum Begriffe stempelt, als an die baconische Instanzenmethode; wenn ferner die Naturforschung Hypothesen verwendet, welchen sie netzartig ausgebreitete Folgerungen abgewinnt, so kommt sie darin der Spinne nahe, deren luftige Gewebe Baco verspottet. Den Fehler des letzteren theilt der Encyklopädismus des 17. Jahrhunderts, der sich mehr im Aufhäufen des empirischen Stoffes als in der Vertiefung in das Sinnlichgegebene gefällt; derart ist Komenskys Orbis pictus, welcher unter der Devise der Anschauung, Autopsie, „Okularinspektion" alles bildlich Darstellbare zusammenträgt, aber nirgend eine Anschauung reifen läßt. Zu dem gleichen Fehler neigt auch unser naturkundlicher Unterricht, der doch in der Methode der Naturwissenschaft ein Korrektiv finden könnte, falls er das der Didaktik verschmähte. Pflege, Ausnutzung und gedankliche Verarbeitung der Anschauung sind umgekehrt proportioniert mit der Dicke der Lehrbücher und der Masse der Lehrapparate.

§. 80.

Wenn wir als die Aufgabe des Lehrplanes die Organisation des Bildungsinhaltes bezeichneten, wenn wir als Prinzip des Lehrganges oder der Formgebung die organisch-genetische Gliederung des Stoffes hinstellten und wenn wir nunmehr dem Lehrverfahren oder der Technik die Artikulation der einzelnen Lehrinhalte zuweisen,

---

1) Nov. Org. II, aph. 11 — 20. 2) Über B. v. V. und die Methode der Naturforschung, 1863.

so ist es immer dasselbe Bild, welches zur Formulierung dieser Bestimmungen dient; der Inhalt des Lehrens wird aufgefaßt als ein ζῶον, ein Organismus, ein Ganzes, welches Haupt und Glieder, Leib und Seele hat. Die davon entlehnten Bezeichnungen sind in die Sprache übergegangen und werden auch in der Wissenschaft angewandt, gleichviel ob die Grundanschauung organisch oder atomistisch ist; so kann auch Herbart von Gliedern des Interesses, von Ästen des Lehrstoffes, von Artikulation des Unterrichtes sprechen, obwohl sein System von geistigen Organismen nichts weiß und nichts wissen kann. Nach der organischen Weltanschauung aber ist die Analogie, auf welcher jene sprachlichen Ausdrücke beruhen, tiefer in der Sache begründet; die Benennung ist hier φύσει, Wiedergabe eines wirklichen Bestandes, nicht bloß θέσει, konventionell angenommen. Die Aufgaben, welche wir mit geringer Veränderung des Ausdrucks formulierten, gehen alle auf die eine zurück: Aller Unterricht sorge im ganzen und im einzelnen, im großen und im kleinen dafür, daß sein Stoff, der Natur des menschlichen Geistes entsprechend, durch zweckbestimmte Entfaltung und durch Wechselbeziehung zwischen dem Ganzen und den Teilen ein Analogon des lebenden Wesens bilde. Bei jedem der dort in Rede stehenden Untersuchungskreise fällt aber das Gewicht auf ein anderes Moment dieser Analogie. Beim Lehrplane ist das Augenmerk das Zusammenstimmen des mannigfaltigen Stoffes und dessen Beherrschung und Belebung durch das leitende Prinzip als die Seele, beim Lehrgange ist das Wesentliche das innere Bezogensein der Momente und der zeugende Fortschritt, beim Lehrverfahren, welches mit den kleineren und kleinsten didaktischen Einheiten zu thun hat, reduziert sich die geforderte Analogie mit dem Organischen auf die Vorschrift, daß sich der Stoff aus gleichartigen Teilen zu einem zusammenhängenden Ganzen zusammensetze und das ist es, was wir als Artikulation der Lehrinhalte bezeichnen.

Ein Lehrinhalt ist artikuliert, wenn er eine Reihenfolge unterscheidbarer, zu einer Einheit verbundener Punkte enthält. Laufen seine Teile ineinander, so ist die Auffassung verschwommen, stehen

sie unvermittelt nebeneinander, so verliert man eines über dem anderen; ein Lehrinhalt bedarf daher ebensosehr der richtigen Teilstriche als der zusammenhaltenden Klammern; er hat die günstigste Struktur, wenn er deutlich abgesetzte und auf ein Ganzes hinweisende Glieder zeigt.

Eine nähere Bestimmung der Aufgabe der Artikulation erhält man, wenn man sie auf die Momente oder Stufen der Aneignung bezieht (§. 70, S. 225 f.), und es zeigt sich alsdann, daß jedes dieser Momente auf eine andere Seite der Aufgabe hinweist. Für die Auffassung und die ihr auf Seiten des Lehrers entsprechende Darstellung kommt es zumeist auf die Deutlichkeit an, mit der die Teile oder Punkte des Lehrinhaltes unterschieden werden; für das Verständnis und die Erklärung oder Entwickelung ist das Wesentliche die Übersichtlichkeit, mit der alle Punkte nach Art eines Systemes zusammmengesetzt werden, um ihre Wechselbeziehung zu zeigen; für das Behalten und Einprägen wird am besten durch kurze Reihen mit fest associierten Gliedern gesorgt; für das Üben endlich durch ein Material, welches aus beweglichen Elementen besteht, die sich anders und anders kombinieren lassen. Somit erscheinen Deutlichkeit, systematische Übersichtlichkeit, Association und Kombinierbarkeit als die spezielleren, aus der Aufgabe der Artikulation erfließenden Weisungen. Diese Momente kommen der von Herbart aufgestellten Reihe: Klarheit, Association, System, Methode nahe (§. 70, S. 231), auf welche Ziller die sogenannten formalen Stufen begründet hat; aber abweichend ist einerseits unsere Ableitung und andrerseits im einzelnen die Fassung und Stellung des Begriffes Association, unter dem Herbart die mannigfaltige Verknüpfung der Elemente versteht, die wir der Kombination und dem Üben zuweisen, während wir mit dem Namen Association die das Merken erleichternden festen Verknüpfungen im Auge haben, auf die Herbart bei der Aufstellung seiner Reihe nicht Rücksicht nimmt.

Die Deutlichkeit hat schon für die alte Lehrweisheit ein Augenmerk gebildet, wie der Schulspruch: Qui bene distinguit bene docet zeigt; auch Horaz's Wort vom lucidus ordo, der

lichtvollen Anordnung[1]), wurde vielfach dem Lehrer zur Richtschnur gegeben. Das Distinguieren verhindert durch Abscheidung das Zusammenfließen und durch Aufweisung von Merkzeichen das Verwechseln der Punkte eines Lehrinhaltes. Es hat sein Maß in dem Umstande, daß für das geistige Auge ähnlich wie für das leibliche eine gewisse Größe des Gegenstandes Bedingung des deutlichen Auffassens ist; ein zu großes und ungegliedertes Ganzes und ebenso ein in zu kleine Teile zerlegtes sind der Auffassung ungünstig. Vor dem zu weit gehenden Zerlegen haben schon die Alten gewarnt; so Seneca mit den Worten: Simile confuso est quicquid usque in pulverem sectum est[2]). Dieser Misgriff ist bei Pestalozzi anzutreffen, welcher beim Aufsuchen seiner Elemente bis zu solchen vorging, in welchen, wie Schleiermacher sagt, „kein Leben mehr ist", da doch nur „von wirklich lebendigen Elementen aus dem Gesetz der Kontinuität Spielraum zu lassen ist, damit alles aus dem Vorhergehenden sich unmittelbar Entwickelnde sich fortführe" [3]). Vor dem andern Fehler, bei der Abteilung der Sache Gewalt anzuthun und anstatt der in dieser liegenden Teilungsgründe willkürliche zu verwenden, warnt Cicero, indem er dem dividere das frangere rem gegenüberstellt[4]). In der Vorschrift der „lichtvollen Anordnung" liegt zunächst, was Horaz damit meint: „Daß jedesmal das gesagt werde, was gesagt werden muß, anderes dagegen aufgehoben werde und für jetzt beiseite bleibe", zugleich aber das Zweite, daß jedes nach seinem Gewichte und seiner Bedeutung zur Geltung komme, der Punkt, auf den das ciceronische res momento quodam atque judicio dispensare atque componere[5]) hinweist. In diesem Betracht fehlen meist die angehenden Lehrer, daß sie neben dem Lichte nicht den Schatten verwenden, jenes für das Wichtige, diesen für das Minderwichtige; die sorgfältige Disposition der Materien hat hier vor Misgriffen zu wahren. In der lateinischen Bezeichnung der der Deutlichkeit dienenden Maßregeln: distinguere, dispensare, dispositio kehrt das dis immer wieder, welches auf das Aus-

[1]) Ars. poet. 41. [2]) Ep. 86. [3]) Erziehungslehre, herausgeg. von Platz, 1849, S. 422 f. [4]) de fin. II, 9. [5]) De or. I, 31.

einanderhalten der einzelnen Momente hinweist; das Auseinanderhalten soll aber zum Auseinanderrücken vorschreiten, welches nicht mehr der Unterscheidung, sondern der Entfaltung des Einzelnen dient. Auch in dieser Richtung fehlen die Anfänger, sie schütten auf einmal aus, was sie zu sagen haben, und lassen die Auffassung des Einzelnen nicht reifen; sie geben Samenkörner anstatt der Pflanzen. Wenn es gleich falsch wäre, einen Stoff wider seine Natur hinzudehnen, so ist doch ein gewisses Aufquellenlassen desselben erforderlich, wie ja denn auch das Samenkorn quellen muß, um aufzugehen.

Die Auffassung geht besser vor sich, wenn der Stoff mit einer gewissen Fülle auftritt, während er sich für das Verständnis und das Behalten um so mehr eignet, je gedrängter und knapper er ist, so daß hier das Gegenteil vom Quellenlassen, das Zusammenpressen, Verdichten an der Stelle ist. Die deutsche Sprache braucht das Wort ausziehen in diesem Sinne, wobei wahrscheinlich das Bild der Gewinnung von Säften aus Pflanzen vorschwebt, so daß Auszug soviel wäre als Dekokt, Destillat; die antike Bezeichnung ist mehr sagend, indem sie den organischen Charakter des geistigen Inhaltes ausdrückt; der Auszug heißt der Kopf: caput, κεφάλαιον, der gleichsam den ganzen Körper verdichtet in sich hat; mit einem anderen minder deutlichen Bilde wird in gleichem Sinne τὰ μέγιστα, summa, summarium verwendet. Die Lehrkunst der älteren Zeit hat auf die dem Verständnisse dienende Verdichtung der Lehrinhalte und deren übersichtliche Gestaltung wohl bedacht genommen.

Hugo von St. Viktor sagt im Liber didascalicus (III, 12): „Man muß stets, was man beim Lernen geteilt hat, um es im Gedächtnisse niederzulegen, zusammenfassen. Zusammenfassen (colligere) heißt das, worüber ausführlicher geschrieben oder disputiert worden, auf einen kurzen und gedrängten Hauptinhalt zurückführen (ad summam redigere), welcher von den Alten epilogus i. e. brevis recapitulatio supradictorum genannt worden ist. Jede Abhandlung hat nämlich einen Hauptzweck (principium), wo die Wahrheit der Sache und die Kraft des

Gedankens vereinigt ist, auf den sich dann alles Andere leicht beziehen läßt; diesen aufsuchen und betrachten ist das Zusammenfassen. Die Quelle ist eine, der Bäche sind viele; willst du die Windungen des Laufes (anfractus fluminum) verfolgen, so halte die Quelle im Auge und du hast das Ganze."

Zum Zwecke des Verständnisses muß beiseite gelassen werden, was von Zuthat, Beiwerk, Einkleidung nur immer abgestreift werden kann, weil das Verständnis auf das Wesen geht. Die Übersichtlichkeit befördert das Eindringen in das Wesen, wie der schon früher angezogene platonische Ausspruch: ὁ γὰρ συνοπτικὸς διαλεκτικός besagt. Aber das Verständnis geht zugleich auf den Grund (§. 70, S. 233), es fragt nicht bloß nach dem τί ἐστιν, sondern auch nach dem διὰ τί ἐστιν; und darum liegt ihm an dem Zusammenhange. Es geht auf die innere Association der Materien, während das Gedächtnis sich auch mit der äußeren begnügt. Am willkommensten sind für diesen Zweck auch bei den einzelnen Lehrinhalten organische Einheiten und genetische Reihenfolgen als diejenigen, welche den engsten Zusammenhang zeigen. Der Zusammenhang der Lehrinhalte liegt nicht immer auf der Oberfläche, und es ist Sache des Lehrers, die Materien daraufhin anzusehen, auch wohl zu wenden und zu modeln; häufig scheint der Gegenstand nur lose verbundene Momente zu haben, also lediglich der Auffassung und dem Gedächtnisse, nicht dem Verständnisse Stoff zu bieten; allein, schärfer betrachtet und richtig gefaßt, zeigt er innere Verknüpfung, welche nun auch dem Denken Beschäftigung giebt; Beispiele werden die später zu gebenden Lehrproben mehrfach darbieten. — In vielen Fällen wird die Struktur eines Lehrinhaltes erst deutlich, wenn man seine Momente graphisch in Form einer Übersicht, Tabelle, Synopsis, eines σύστημα darstellt. Wenn die logische Methodenlehre unter dem System die letzte endgültige Zusammenfassung eines Wissensinhaltes versteht, so hat die didaktische Methodenlehre das Wort in weiterem Sinne zu verwenden und von einem System zu sprechen, wo immer eine Mehrheit von Reihen, die wieder aus einzelnen

Momenten oder Punkten bestehen, in Betracht kommt, und sie hat diese durch räumliche Veranschaulichung dem Verständnis zugänglich zu machen. Das System ist die Form, in welcher der Reinertrag einer Erörterung oder Entwickelung am zweckmäßigsten niedergelegt wird, und es hat für den Lehrer schon während dieser selbst das Augenmerk zu bilden, wodurch der Unterricht an Kürze und Prägnanz namhaft gewinnen kann [1]).

Durch knappe, zusammenhängende und übersichtliche Gestaltung eines Lehrinhaltes wird auch dem Behalten und der Einprägung desselben am besten gedient. Die Sprichwörter, welche ja zugleich Merkwörter oder Denksprüche, d. i. Gedenksprüche, sein wollen, sind kurz und in Wenigem viel sagend; in rhythmisch-metrischen Zusammenhang brachten die alten Völker vor Erfindung der Schrift ihre Gesetze und sangen sie wie Lieder [2]); in der Verteilung der Gesetze auf verschiedene Tafeln kann man die Absicht erblicken, das Gedächtnis durch Raumvorstellungen zu unterstützen. Aller Memorierstoff muß in kurze Reihen zusammengefaßt werden; was man geistig bei sich tragen soll, darf so wenig voluminös sein, wie was man am Leibe trägt. Aus den zu memorierenden Reihen muß ausgeschieden werden, was der Lernende leicht zugeben kann. So war, um ein Beispiel anzuführen, die Art zweckmäßig, wie man im Mittelalter die lateinischen, sogenannten unregelmäßigen Verben lernte, indem man die Perfekta, und für sich die anomalen Supina in Merkverse zusammenfaßte, während sich jetzt die Schüler die mit ihrem ganzen Thema auftretenden, viele Seiten erfüllenden Verba, also einen überflüssig voluminösen Stoff, einprägen müssen; die leoninischen Verse der alten Zeit sind uns zu fremdartig, es lassen sich aber leicht Memorierverse bilden, welche den ganzen Stoff auf ein Blatt zusammendrängen; dann sind beispielsweise für die Bildung der Perfekta auf i bei der zweiten Konjugation die Verse zu merken: cavi, movi — favi, fovi — pavi, vovi — sedi, vidi

[1]) Eine Probe dafür giebt des Verf. Aufsatz „Sternkundliches bei der Autorenlektüre“ in Fricks Lehrproben, Jahrgang 1886. [2]) Aristot. Probl. XIX, 28.

— prandi, stridi; zur Supinbildung: doctum, sorptum, tostum — mixtum, censum, tentum; für das Perfekt auf ui in der dritten: alui, occului — colui, consului — rapui, strepui — genui, tremui — serui, texui — cubui, messui; für die Supinbildung: fictum, pictum, strictum — fixum, flexum, fluxum — sparsum, mersum; als Anfang der Reihe der reduplizierenden Perfekta lassen sich die Formen geben: pupugi, pependi — tutudi, tetendi — cecīdi, cecīdi u. s. w., Reihen, welche sich, um mit Jean Paul zu reden, von selbst „in die Gehirnrinde einschneiden".

Für Verstandesdinge sind Merksprüche, kurze, formelhafte Reihen die besten Gedächtnishilfen; besonders kann die mathematische Geographie von solchen guten Gebrauch machen. Bei vielen Materien derselben genügt es nicht, daß die Schüler die Sache verstanden haben, sondern sie müssen sie auch jederzeit exakt reproduzieren können; häufig handelt es sich dabei um ein Entweder — oder und es müssen alsdann Merkzeichen zur Entscheidung bereit liegen, weil sonst das Rathen Platz greift und die Bestimmtheit des Wissens verloren geht. Um einige Beispiele anzuführen: Wenn man nach Osten reist, so fällt auf, daß die Zeit schon vorgeschritten ist, dagegen bei einer Reise in westlicher Richtung zeigen die Uhren des Ortes erst eine frühere Stunde, wenn die unsere ein spätere zeigt; dieses Verhältnis kann durch die Formel ausgedrückt werden: Ost, schon — West, erst, wobei die gleichen Vokale o, o — e, e für das Festliegen der Glieder sorgen. Reist man nach dem Äquator zu, so werden die Parallelkreise des Himmels steiler, es wird heißer, die Tage und Nächte gleichen sich mehr an; nach den Polen zu zeigen sich die entgegengesetzten Erscheinungen: jene Kreise werden schräger, es wird kälter, die Tage oder die Nächte werden länger; dieses Verhältnis läßt sich in die Formel bringen: Erdgleicher, steiler, heißer, gleicher — Polarländer, schräger, kälter, länger —, wobei wieder die durchgehenden Vokale dem Gedächtnisse den Anhaltspunkt geben. — Man pflegt die Gestalt des zunehmenden und abnehmenden Mondes an ähnliche Buchstaben zu knüpfen, entweder

an die Anfangsbuchstaben von Crescens und Decrescens, wobei aber eine Umkehrung stattfinden muß, die durch luna mentitur gemerkt wird, oder einfacher an die Anfangsbuchstaben von Zunehmend und Abnehmend; diese Association ist ganz nützlich, bleibt aber nur beim Äußerlichen stehen, während es leicht ist, auch den Grund der Mondphasen dazu zu merken: der Mond nimmt zu, weil er in bezug auf die Sonne zurückweicht, er nimmt ab, weil er sich ihr annähert. Will man noch obenein die Zeit des ersten Sichtbarwerdens der betreffenden Phasen merken, so füge man die Glieder zu: der zunehmende Mond erscheint, wenn die Sonne zur Rüste geht, der abnehmende, wenn sie aufgeht.

Formeln und formelhafte Aussprüche, „geflügelte Worte", Sentenzen und Verwandtes sind im Geschichts- und Geographieunterrichte willkommene Hilfen; das Videant consules, das catonische Ceterum censeo etc. sind geläufige Beispiele; weniger wird derartiges für die Geschichte des Mittelalters benutzt, obwohl sich da schönes Material findet, wofür unten in §. 82 Beispiele vorkommen werden. Das Interesse dafür wird durch Sammeln geweckt, hier sind die Kollektaneen an der Stelle, die mit Unrecht vernachlässigt werden.

Der Zusammenhang, welcher das Verständnis verschafft, sichert zugleich das Behalten, und in diesem Sinne konnte Descartes die Deduktion als die beste Gedächtniskunst bezeichnen[1]); es erleichtert aber das Merken, wenn der innere Zusammenhang zugleich mit einer äußerlichen, geregelten und markierten Abfolge verbunden ist. So kommt z. B. dem Schauspieler, der eine in Reimversen geschriebene Rolle memoriert, viererlei zu gute: Der Zusammenhang des Textes, der Rhythmus des Verses, die Symmetrie des Reimes und die Markierung der einzelnen Worte oder Sätze, welche der Akteur unwillkürlich durch die vorausgenommene Verknüpfung mit Bewegungen vornimmt. Es ist sehr alter Lehrbrauch, zum Zwecke des Behaltens einen Zusammenhang künstlich herzustellen, Buchstaben, die gemerkt

---

[1]) Règles pour la direction de l'esprit. 7. Vgl. Volkmann, „Lehrbuch der Psychologie" I, §. 83, Anm. 2.

werden sollen, zu einem Worte zu verbinden, Wörter zu einem Satze, wenn thunlich zu einem Verse; solche voces und versus memoriales begegnen uns allenthalben in den Schulen, und sie sind keineswegs zu verschmähen, vorausgesetzt, daß die äußerliche Verknüpfung, welche sie stiften, durch keine innere ersetzt werden kann. Den Unterschied von occīdere und occĭdere kann man wohl zweckmäßig durch den alten Vers einprägen: Occidit latro, verum sol occidit almus, allein besser ist es, den Grund des Quantitätsunterschiedes zu merken; das Stammwort cado hat den kurzen Vokal, das Kausativum caedo den langen, weil es eine Weiterbildung ist, und dies Verhältnis bleibt auch bei den Ableitungen. — Die einfachste Form der Markierung sind Bewegungsempfindungen; darum prägt das Abschreiben eines Textes denselben ein, aber auch schon das Auf- und Abgehen, selbst das Wackeln mit dem Kopfe oder dem Körper, der alte Schülerbrauch im Orient; es ist sinnreich, den Anfänger im Griechischen zu gewöhnen, beim Aussprechen der griechischen Worte die Accente mit dem Finger in die Luft zu schreiben. Eine andere Art der Markierung der Glieder einer zu lernenden Reihe geschieht durch deren Association mit Gliedern einer bekannten Reihe; das bekannteste Verfahren derart ist die Einstellung in die Zahlenreihe, wie wir sie bei den Eraniern und den Chinesen fanden (Bd. I, §. 6, S. 145, Anm. 1), und wie sie im Mittelalter in volkstümlichen Sprüchen vorkommt, z. B. „Einmal eins ist Gott der Herr, zwei sind die Tafeln Mosis, drei sind die Patriarchen, vier sind die Evangelisten" u. s. w.[1]); allein jedes Zusammenfassen eines Stoffes in Punkt 1, Punkt 2 u. s. w. benutzt die Zahlenreihe als Gedächtnishilfe. Die Gedächtniskunst hat mit Vorliebe die Einstellung in das Raumschema gepflegt, und schon die antiken Mnemoniker empfehlen es, Vorstellungen mit Örtlichkeiten zu associieren; näher liegt der Hinweis auf die Landkarte, welche für geographische und historische Daten aller Art das natürlichste

---

[1]) Rocholz, „Alemannisches Kinderlied und -spiel", 1857, S. 267 f., wo mehrere Varianten der Reihe angegeben werden.

Schema hergiebt; so lassen sich z. B. die Daten eines Krieges in den meisten Fällen an Punkte der Karte anknüpfen und wird dadurch Deutlichkeit und Einprägung zugleich erreicht; allein auch kultur- oder litterar-historischen Stoffen leistet die Karte ähnliche Dienste. Tabellen und Systeme dienen außer dem Verständnisse auch dem Behalten, wie denn das vollständig Verstandene am besten gemerkt wird; Beispiele dafür werden die Lehrproben §§. 82. 84. 86 bringen. Daß auch hier das Übermaß vom Übel ist, kann die im vorigen Jahrhunderte von Hähn erfundene, von Felbiger ausgebildete sogenannte Tabellar- oder Litteralmethode zeigen, bei welcher jeder Stoff in die Form einer Tabelle gebracht wurde, ein Verfahren, welches ermüdend wirken muß und den Nutzen der Tabelle am rechten Orte nicht erfahren läßt.

Wenn der strengen Gedächtnisarbeit am besten durch feste Associationen gedient wird, so wird die zwanglose Einprägung, die wir früher (§. 78, S. 325) davon unterschieden haben, am meisten gefördert durch die Wiederkehr des Stoffes in anderen Kombinationen oder mit Variationen, da dies der Ermüdung wehrt, welche das Wiederholen des Nämlichen leicht erzeugen kann. Die kombinierende und variierende Repetition stellen sich ergänzend neben die einfache, dasselbe in derselben Weise reproduzierende und neben die rekurrierende, Gedächtnislücken ausbessernde Repetition (§. 78, S. 325). Alle Formen des Repetierens sind nicht zu verwechseln mit dem Examinieren, worauf Herbart mit Recht hingewiesen hat: „Der Examinator will den Stand der Kenntnisse, wie sie nun eben sind, untersuchen, das Repetieren aber geschieht, um das Wissen zu verstärken und zu verbessern; aufs Examen mag immerhin Lob oder Tadel folgen, dem Repetieren ist beides fremdartig“ [1]). „Manchmal muß den Schülern frei stehen, selbst anzugeben, was zu wiederholen am nötigsten scheine; dadurch übernehmen sie eine Art von Verantwortung wegen des Übrigen und sind um so mehr aufgefordert, nachzulernen was fehlte“ [2]).

---

[1]) Päd. Schr. II, S. 564 (Umriß §. 117). [2]) Das. S. 567, §. 122.

Am günstigsten ist es, wenn der Lehrstoff selbst gewisse anders und anders kombinierte Elemente enthält, so daß der Lehrgang von selbst repetitiv wird und das Aufgetretene fortübt. Dies ist bis zu einem gewissen Grade beim Sprachunterrichte der Fall, indem in den Texten Worte, Formen und Konstruktionen immer wiederkehren, und zwar in verschiedenen Verflechtungen, und insofern erhält die Lektüre die grammatische und Wortkenntnis rege und übt durch Anwendung. Etwas Ähnliches zeigt das Rechnen, bei welchem das früher gelernte durch das spätere stets in Fluß erhalten wird und keine Stufe dem Einmaleins entwächst. Auch in der eigentlichen Mathematik wird durchgängig auf Früheres zurückgegriffen, und der Aufbau der Wissenschaft läßt ganze Partieen mit veränderten Voraussetzungen wiederkehren (§. 53, S. 133). Bei den empirischen Disciplinen bedarf es der Nachhilfe, um beim Fortschreiten das Frühere möglichst mitwirken zu lassen. Hier ist die bewegliche Association an ihrer Stelle, welche Ähnlichkeiten aller Art wahrnimmt, um Verschiedenes zusammenzustellen; die Schüler müssen dabei mitarbeiten, Analogieen auffinden, Gegensätze feststellen, Reihen bilden, Gruppen gestalten; für den geographischen Unterricht können etwa die Fragen, welche Daniel in seinem Leitfaden einstreut, ein Muster geben.

Auf eine variierende Repetition größerer Partieen hat Schrader hingewiesen und ein Beispiel dafür an der Völkerwanderung gegeben, welche, nachdem sie im Unterrichte durchgearbeitet ist, so wiederholt werden soll, daß ein Teil der Schüler die einzelnen wandernden Völker verfolgt, ein anderer angiebt, in welcher Reihenfolge die römischen Provinzen von jenen besetzt wurden, ein dritter die Besitzverhältnisse des römischen Reiches von fünfzig zu fünfzig Jahren beschreibt, ein vierter die Häuptlinge der wandernden Völker ins Auge faßt, ein fünfter die Einwirkungen des Christentums in jener Zeit, endlich ein Teil die Einwirkung jener Vorgänge auf die Gestaltung der deutschen Sagenkreise verfolgt[1]. Auch für die

[1] Erziehungs- und Unterrichtslehre. §. 91.

Wiederholungslektüre läßt sich mit Vorteil ein veränderter Gesichtspunkt wählen, so daß die Schüler etwa angehalten werden, beim Wiederlesen Stoff zur Beantwortung bestimmter Fragen oder zu Zusammenstellungen mancher Art zu suchen; die neue Apperceptionsweise läßt dann in gewissem Betracht die Sache neu erscheinen.

Umfassenden Gebrauch macht vom Kombinieren und Variieren der Unterricht in den Fertigkeiten. Der Lese- und Schreibunterricht stellt die Buchstaben anders und anders zusammen und übt die verschiedenen Übergänge; der Musikunterricht thut Ähnliches mit den Tönen, der Zeichenunterricht mit den Linien, der Turnunterricht mit den Bewegungen. Diese Zusammenstellungen kann der Unterricht bis zu einem gewissen Grade nach den Gesetzen der mathematischen Kombination und Variation bestimmen; es tritt hier ein apriorisches Element in das Lehrverfahren herein und es hat Reiz, dessen Tragweite zu verfolgen. Herbart betrachtet die kombinatorische Synthesis als die allgemeinste Art der Synthesis [1]); er verlangt, daß das Kombinieren „schlechterdings ein wesentliches Stück eines Lehrcyklus sei“ [2]), und rechnet es „zu den allerleichtesten und vieles erleichternden Übungen recht eigentlich für Kinder“ [3]). Die Anregung dazu kam ihm von Pestalozzi, dessen Lehrgänge, nach dem ABC benannt, diesem auch nachgebildet sind, indem sie nach der Art der Buchstaben die Elemente in Kombinationen von geregelter Abfolge, den „notwendigen Reihenfolgen“, vorlegen (§. 71, S. 245). In der Fassung Herbarts ist die kombinatorische Synthesis als ein Problem der Unterrichtslehre zu bezeichnen, allein Pestalozzi überschätzte weitaus ihre Tragweite. Er vernachlässigte über den Elementen, und zwar den Darstellungselementen, den dargestellten Inhalt, hielt die Schüler in endlosen Lautverbindungen fest und verspätete so das Lesen von Worten und Sätzen, ließ sie zu lange Rechtecke und Quadrate vergleichen und nachbilden, ohne ihnen eines der gegebenen Raumgebilde zu erklären. Durch ausschließlich kombinatorisches Vorgehen kann bei Fertigkeiten

---

1) Päd. Schr. I, S. 422. 2) Das. S. 178. 3) Das. II, S. 603.

wohl Herrschaft über die Bewegungen und Association von Vorstellungen und Bewegungsempfindungen erreicht werden, aber es wird die Beziehung auf den darzustellenden Gegenstand verloren, dessen vollendete Vorstellung ebenfalls ein Moment der Fertigkeit ist, die nur zur Vervollkommnung geführt werden kann durch die immer erneute Rückkehr zu jenem Gegenstande mit der Empfänglichkeit für die Kontrolle seitens desselben.

Bei aller Fertigkeit muß sich der Schüler versuchen: fabricando fit faber; wenn er fehlt, soll ihn, wo es geschehen kann, die Sache zurechtweisen, aber der Lehrer muß ihr Worte geben und sie vertreten, wo sie keine Weisung giebt. Die Korrektur kann in einem bloßen Winke, in der Aufforderung zur Wiederholung bestehen, sie kann aber andrerseits ein eigenes Lehrstück darstellen, für welches sich die didaktischen Weisungen im kleinen wiederholen. Die Korrektur kann das Wissen oder das Können berichtigen, sie kann die Auffassung oder das Verständnis oder die Anwendung regeln; es giebt eine Psychologie der Fehler und ihrer Verbesserung, und die Korrektur kann ihren eigenen Bildungsgehalt haben. Zu unterscheiden ist bei der Korrektur ein heuristisches Element, welches auf der Mitwirkung sowohl des Schülers, welcher gefehlt hat, als der Mitschüler beruht. Sie hat ferner ein deiktisches Element: wo immer etwas Sinnlich-anschauliches in Betracht kommt, ist es vor das Auge zu stellen, Wandtafel und Kreide müssen bei jeder Art von Korrektur ihre Stelle haben; oft wird viel Reden dadurch erspart, daß das Richtige hingestellt wird. Die Korrektur hat auch ihr erklärendes Element; in gewissen Fällen müssen die Fehler bis zu ihren Gründen zurück verfolgt werden, damit man sie gleichsam mit den Wurzeln ausheben könne. Die Fehler und ihre Korrektur können den Eifer der Schüler und der Lehrer leicht erlahmen machen; häufen sie sich, so ist dies ein Zeichen, daß im Unterrichte etwas verfehlt wurde, die Selbstkorrektur des Lehrers ist dann mehr an der Stelle, als die Razzia auf die Fehler der Schüler. Wichtig ist das Präventivverfahren gegen die Fehler, welches allerdings Beobachtung und psychologischen Blick voraussetzt und mit

einem gewissen Humor geübt werden will. Die Schüler werden nicht übel zur Vorsicht gemahnt, wenn ihnen der Lehrer etwa bei einer schriftlichen Sprachübung voraussagt: ein Dutzend Arbeiten wird gegen diese und jene Regel verstoßen, noch einmal soviel gegen jene andere Regel; diese und diese Wendung wird nur die Hälfte richtig machen u. s. w.; es müßten recht apathische Schüler sein, welche sich nicht ansetzten, diese Statistik einigermaßen Lügen zu strafen.

Die Stufen der Aneignung, nach welchen wir die Artikulation der Lehrinhalte durchführten, sind so allgemeiner Natur, daß sie auf Stoffe verschiedener Art Anwendung finden, daß sich also ein Kanon feststellen lassen muß, der alle einschlägigen Momente vereinigt und dem Lehrer gegenwärtig erhält. Bei jedem Lehrstücke können die Fragen gestellt werden: 1. Was kann für die Auffassung des Gegenstandes geschehen, insbesondere für deren Förderung durch die Deutlichkeit der Darstellung? 2. Was ist für dessen Verständnis zu thun und inwieweit ist es insbesondere durch Übersichtlichkeit der Anordnung zu fördern? 3. Welche Mittel der Einprägung, bestehend in Associationen, Merksprüchen, Formeln, bieten sich dar? 4. Wie läßt sich die Einübung vornehmen und welche Kombinationen des Stoffes können zu ihrem Zwecke hergestellt werden? Zu 3. und 4. Welche Anwendung des Gegenstandes ist möglich und vermag für die Befestigung den Beziehungspunkt abzugeben? Durch den Umstand, daß kein Lehrstück isoliert auftritt, vielmehr einerseits an ein vorangegangenes anzuschließen und andrerseits mit dem Gedankenkreise zu verknüpfen ist, ergiebt sich, daß jener Reihe 1) noch ein Glied vorzusetzen ist, eine Vorbereitung, Einführung, Anknüpfung, Überleitung, in welcher das Neue an das Bekannte angeschlossen wird, welches letztere teils die Repetition aufzufrischen, teils die heuristische Besprechung wachzurufen hat; die Reihe muß aber 2) noch ein Glied zugesetzt bekommen, da das Gelernte zugleich in das früher Angeeignete einzureihen, damit zusammenzufassen und wenn möglich auch in den Interessenkreis überzuleiten ist. Modifiziert wird diese Reihe durch den Charakter der Lehrform; sie

hat vorzugsweise für den darstellenden Unterricht Geltung, beim erklärenden schieben sich Auffassung und Verständnis ineinander, ein Text muß vorläufig aufgefaßt, dann sein Verständnis gesichert und schließlich eine vervollständigte Auffassung veranlaßt werden; die Deutlichkeit ist alsdann die Norm der einzelnen Erklärungen, die Übersichtlichkeit die der Einführung in das Ganze (darüber unten §. 83). Beim entwickelnden Unterrichte fallen vielfach die Sorge für die Auffassung und die für das Verständnis zusammen und es ist von vornherein eine verständnisvolle Auffassung zu erzielen (§. 85). In der Durchführung erleidet der Kanon dadurch Beschränkungen, als nicht bei jedem Lehrstücke alle Punkte zur Anwendung kommen, da die Lehrstücke in vielen Fällen nicht eine abgeschlossene Einheit darstellen, daher einer besonderen Vorbereitung und Einreihung nicht bedürfen, sondern eine solche mit den vorausgehenden oder nachfolgenden teilen; ferner ist nicht immer zur Einübung Gelegenheit, zur Einprägung Veranlassung, zur Anwendung die Möglichkeit vorhanden.

Die Grenzen, innerhalb deren die Stufen der Artikulation der Lehrinhalte zu verwenden sind, giebt Otto Frick treffend mit folgenden Worten an: „So naturgemäß, innerlich begründet und notwendig die unausgesetzte Beachtung der Stufen für jede Unterrichtsstunde ist und so geeignet sie gerade dafür sich erweisen, dem Anfänger zu rechter Klarheit über den allgemeinen Prozeß der unterrichtlichen Arbeit zu verhelfen, und ihn über das unsichere Tasten schneller hinwegzuheben, so wenig wird verlangt, daß in jeder Stunde in gleicher Weise jene Stufen schablonenhaft verwendet werden; vielmehr wird bald die eine, bald die andere Funktion hervor- oder zurücktreten. Selten wird eine Stunde ausreichen, alle Stufen zu durchmessen, und nicht das Stundenmaß bestimmt den Umfang einer rechten didaktischen Einheit, d. h. eines geschlossenen Stoffganzen, sondern eben die Möglichkeit, jenen naturgemäßen Prozeß innerhalb eines Stoffes in fruchtbarer Weise zu durchlaufen“ [1]).

---

[1]) Lehrproben und Lehrgänge. 1888, Heft 16, S. 51.

§. 81.

Der darstellende Unterricht gehört dem empirischen Momente der Aneignung zu und verbindet sich insofern mit dem zeigenden Unterrichte, steht dagegen dem erklärenden und entwickelnden gegenüber, welche auf die Vermittelung von Verständnis gerichtet sind, und ebenso dem einprägenden und einübenden, welche die Anwendung zum Beziehungspunkte haben (§. 70, S. 237). Die Darstellung muß aber auch in einem andern Zusammenhange aufgesucht werden, auf welchen die Überlegung leitet, daß ja nicht bloß der Lehrer darzustellen hat, sondern auch der Dichter, der Redner, der Forscher, der populäre Schriftsteller, wobei jeder von einem besonderen Zwecke geleitet wird. Der Dichter stellt dar, um zu erheben und zu erfreuen, der Redner, um Wirkungen auf den Willen hervorzubringen, der Forscher legt in seiner Darstellung Erkenntnisse nieder, der populäre Schriftsteller geht darauf aus, einen Erkenntnißinhalt möglichst zugänglich zu machen. Der Lehrer teilt mit den beiden letzten die Absicht, Erkenntnisse in zugänglichster Form zu vermitteln, aber er nähert sich auch dem Dichter und dem Redner, indem er zugleich mit seinem Stoffe wirken will, und zwar, wenn er seine Aufgabe recht versteht, derart, daß sich seine Belehrungen und Einwirkungen zu einer Einheit zusammenschließen. Das Charakteristische der unterrichtlichen Darstellung liegt somit in der Verbindung von drei Zwecken: ein Wissen zu erzeugen, damit zugleich bildend auf den Lernenden zu wirken und dasselbe einem zusammenstimmenden Ganzen einzuordnen, Bestimmungen, welche aus den drei Maximen des Unterrichtes erfließen, die wiederholt zur Besprechung gekommen sind (§. 40, S. 57, §. 64, S. 190 u. f.).

Jeder Gegenstand einer Darstellung hat mehr oder weniger Berührungspunkte mit dem Gesichtskreise des Lernenden, der Stoff ist Lehrstoff, aber nicht im ganzen Umfange Lernstoff, und es kann bei richtiger Anleitung der Schüler einen Teil desselben selbst finden; dies ist das heuristische Element der darzustellenden Materie

(§. 76). Meist ist ein anderer Teil des Stoffes derart, daß er sich sinnlich veranschaulichen läßt, und hier greift der zeigende Unterricht in den darstellenden ein. Wieder andere Partieen enthalten eine zusammenhängende, zeitliche Abfolge und lassen darum eine erzählende Darstellung zu, während noch andere nur der beschreibenden oder schildernden fähig sind. Auf die richtige Verwendung und Verbindung dieser Momente hat der Lehrer in erster Reihe Bedacht zu nehmen.

Das heuristische Element findet zweckentsprechend am Anfange vor Beginn der eigentlichen Darstellung seinen Platz dort, wo auch die Repetition ihre Stelle hat (§. 78, S. 325), mit welcher es sich meist verbinden läßt. Die vorbereitende Besprechung, welche daraus resultiert, hat dem Verständnisse der Darstellung vorzuarbeiten und die Hindernisse desselben zu beseitigen, damit die Darstellung selbst nicht unterbrochen zu werden oder Nachträge zu erhalten braucht; doch darf nichts von ihr selbst vorausgenommen werden. Heuristisch zu behandeln ist der Lehrstoff, welcher nicht zugleich Lernstoff ist; es gilt dafür die Maxime, nichts zu sagen, was der Schüler sagen, nichts zu geben, was er finden kann (§. 76, S. 301). Dem Lehrer muß gegenwärtig sein, welche Berührungspunkte die Lehrfächer, welche die darstellende Unterrichtsform zulassen, mit dem Gesichts- und Interessenkreise der Schüler haben, und er muß darum diesen letzteren selbst kennen; daher kommt das heuristische Element erst im Laufe des Zusammenarbeitens von Lehrer und Schülern zur Geltung. Eine Kategorie, welche man im Auge zu behalten hat, ist die des orts- und heimatskundlichen Materials, welches sich fast für jeden Darstellungsinhalt ausfindig machen läßt[1]).

Das sinnlich-anschauliche Element, das etwa der Stoff mit sich bringt, muß schon beim Entwurf der Darstellung in Anschlag

---

[1]) Verwiesen sei auf des Verf. „Pädagogische Vorträge“, 2. Aufl., 1886, Vortrag IV und „Der elementare Geschichtsunterricht“, 1872, wo heuristisch-repetitive Vorbesprechungen zu Partieen aus Herodot angegeben sind. Auch die treffenden Bemerkungen H. Kerns im „Grundriß der Pädagogik“, §. 38 f. verdienen angezogen zu werden.

gebracht und zusammengehalten werden; es gilt von ihm, was die Poetik einschärft: „Schwächeren Eindruck macht auf den Geist, was durch das Gehör kommt, Als was den Augen erscheint, den erprobeten Zeugen, und was sich selbst der Schauende sagt“ [1]). Dem Vorzeigen von Bildern, Karten und sonstigen Anschauungsmitteln ist eine bestimmte Stelle anzuweisen, vielfach ebenfalls vor der eigentlichen Darstellung; sie sind, so weit es der Zweck verlangt, auszunutzen, da ein flüchtiges Umspringen damit zweckwidrig ist und zerstreuend wirkt. Manchmal wirkt ein bloßes Anknüpfen an das Sinnlich-gegenwärtige belebend und spannend; besonders der weltkundliche Unterricht kann mit Vorteil Augenblickseindrücke verwenden: „Bei starkem Schneefall werde der Polarländer gedacht, bei Regengüssen der Tropen mit ihrer Regenzeit ..., bei einer Sonnen- oder Mondfinsternis mögen die Völker gesucht werden, die sie mit uns erblicken.“ Ähnliche, obwohl nicht mehr eigentlich anschauliche Anknüpfungspunkte gewähren dem Geschichtsunterrichte die Jahrestage; ein achtsamer Geschichtslehrer wird des Märzen Iden, den 16. bis 18. Oktober u. a. nicht unberührt vorübergehen lassen und die Daten, wo es sich darbietet, verwenden; Material der Art sollten die Schulkalender beibringen. Für Erzählungen bilden Lokalitäten, im Bilde vorgeführt oder auch nur mit Worten charakterisiert, einen trefflichen Fußpunkt; schon Cicero hat bemerkt, daß der Ort am lebhaftesten die Persönlichkeiten und Vorgänge, die mit ihm verknüpft sind, zu reproduzieren vermag; die Anschaulichkeit der Erzählungen Ovids dürfte zum Teil von dem geschickten Verwenden des lokalen Elementes — man denke an Wendungen wie: ipse locum vidi u. ähnl. — herrühren.

Die Erzählung ist das wirksamste der dem darstellenden Unterrichte zu Gebote stehenden Elemente. Sie kommt am besten zur Entfaltung, wenn die Handlung einheitlich und zusammenhängend ist und keinen springenden Ortswechsel mit sich bringt.

---

[1]) Hor. Ars poet. 180 sq.: Segnius inritant animos demissa per aurem, Quam quae sunt oculis subiecta fidelibus et quae Ipse sibi tradit spectator.

Für den Anfang der Erzählung gilt die Vorschrift der Poetik, daß sie in medias res einführe, jedenfalls markiert einsetze, also sich von den einleitenden Besprechungen, deren der Unterricht nicht entbehren kann, deutlich abhebe. Für den Fortgang derselben ist der ruhige Schritt des Epos das Vorbild, bei welchem eine Situation allmählich aus der andern entsteht, so daß der Rückblick Haltepunkte findet, welche in einem Kontinuum liegen. Für den Abschluß der Erzählung gilt die aus dem genetischen Prinzip erfließende Regel, daß man, wenn möglich, auf ein Ergebnis hinarbeite, in welchem die dargestellten Vorgänge zusammenlaufen und das dem Erzählenden den Zielpunkt und den Maßstab für die Auswahl des Details abgebe (§. 72, S. 256). Eine Erzählung ist ein Wertstück für den Unterricht, ein Kapital, mit welchem er wuchern muß. Der Lehrer, der einer Erzählung genüge zu thun versteht, kommt darin dem Rhapsoden nahe; er hat das Vorrecht, die Schüler nicht bloß zum Zuhören, sondern zum Lauschen zu bestimmen, nicht bloß ihr Interesse zu gewinnen, sondern ihnen Teilnahme und Hingebung einzuerzeugen.

Die Beschreibung hat eine minder ausgesprochene Einheit als die Erzählung, sie kann nicht darstellen, wie eines aus dem andern wird, aber doch wie eines zu dem andern paßt; ihr günstigstes Objekt ist das Organische und was sich diesem analog betrachten läßt. Wenn Lessing die Darstellung des Koexsistenten der bildenden Kunst zuweist und nur die Zeitfolge der Sprachkunst vorbehält, so geht er darin zu weit; auch die Schilderung kann echt poetisch durchgeführt werden und Eindrücke hinterlassen, welche an die der Erzählung heranreichen, wenn nur mittels einer durchgehenden Färbung oder Stimmung die Einheit gewahrt wird.

Eine Reihe von Gesichtspunkten, welche den Lehrer bei dem Entwurfe und der Durchführung einer Darstellung leiten können, giebt die Rhetorik der Alten an die Hand, welche fünf Dinge bezeichnet als die res, quas oratorem habere oportet: 1. Die Auffindung des Stoffes, *εὕρεσις*, inventio; 2. die Anordnung, *τάξις* oder *οἰκονομία*, dispositio; 3. die Wortgebung, *λέξις*,

elocutio; 4. die Einprägung, μνήμη, memoria und 5. den Vortrag, ὑπόκρισις, actio.

Für das Aufsuchen des Stoffes zum Zwecke der Darstellung gilt zunächst die Weisung, daß dasjenige beschafft werde, was die Sache verlangt. Die Anfänger fehlen aber darin, daß sie sich darauf beschränken, und keine Sichtung des Stoffes mit Rücksicht auf den Schüler halten; eine solche aber ist an der Hand der Fragen vorzunehmen: Was ist derart, daß es der Schüler faßt, versteht, verarbeitet, behält, verwenden kann? Die Lehrpraxis bringt die Gewöhnung zu einer derartigen Sichtung einigermaßen mit sich, dagegen reicht sie schwerlich zu dem dritten Gesichtspunkte hinauf, zu der Frage, wie der Stoff gewählt werden könne, um in Materien einzugreifen, welche den Schüler jetzt beschäftigen oder beschäftigt haben und um sich überhaupt in dessen Gesichts- und Interessenkreis zu verzweigen. Neben all dem verlangt nun auch das ästhetische Moment seine Stelle; so mannigfaltig die Rücksichten der Auswahl und so mannigfaltig auch der Stoff sein kann, so darf er eine gewisse Einheit nicht verlieren: Denique sit quidvis simplex dumtaxat et unum[1]) ist die Regel, welche die Poetik an erster Stelle einschärft.

Für die Anordnung ist ebenfalls in erste Linie zu stellen, was die Sache mit sich bringt, aber nicht die lediglich aufgegriffene, sondern die durchdachte Sache. Hier gelten jene Reihenfolgen, wie wir sie vorher erörtert haben (§. 80, S. 348) und für welche das Organisch-genetische das höchste Vorbild bleibt. Aber auch in dem Punkte ist das Lebendige nachzuahmen, daß bei diesem das tragende Knochengerüst nicht sichtbar wird; auch die Disposition soll, obwohl sie die Darstellung trägt, sich nicht aufdrängen, vielmehr soll das gedankliche Element, das sie darstellt, durch das anschauliche verdeckt sein. Auf einen andern Punkt, von dem die Wirkung der Darstellung wesentlich abhängt, kann wieder die Poetik hinweisen, auf die ansteigende oder steigernde Verteilung des Stoffes. Die Vor-

---

[1]) Hor. Ars poet. 23.

schrift: Non fumum ex fulgore, sed ex fumo dare lucem [1]), beruht auf der psychologischen Thatsache, daß die Aufmerksamkeit im Fortgange der Darstellung nachläßt und darum die wirksameren Mittel, dieselbe zu fesseln, für den Fortgang aufgespart bleiben müssen. Inwieweit dieser Vorschrift entsprochen werden kann, hängt allerdings von der Natur des Stoffes ab, welcher jenem Prinzip zu Gefallen nicht Gewalt angethan werden darf. Allgemein aber und bei jedem Stoffe läßt sich die Forderung geltend machen, daß die Darstellung nicht bloß eine logische, sondern auch eine ästhetische Einheit habe und sich nicht bloß in einem *σύστημα*, sondern in einem Bilde zusammenfasse.

Für die Wortgebung bei der unterrichtlichen Darstellung gilt das aristotelische Wort: „Der Vorzug des Ausdruckes ist, deutlich und doch nicht flach zu sein" [2]). Schlichte Deutlichkeit verlangen die allgemein-didaktischen Rücksichten, eine Erhebung über das Vulgäre aber ist durch den Umstand gefordert, daß die Sprache des Lehrers wenigstens einigermaßen ein Muster für die der Schüler sein soll. Die Wortgebung sei anspruchslos, aber gehalten und gehoben durch die auf die Bewältigung des Stoffes gewandte Gedankenarbeit; der Lehrer halte sich gegenwärtig, daß jede Lektion eine muttersprachliche Lehrstunde sein soll (§. 52, S. 125 u. 126).

Auf die Einprägung des Vortrages verwandten die antiken Redner besondere Sorgfalt, welche jedoch bei der unterrichtlichen Darstellung nicht erforderlich ist. Doch hat der Anfänger darauf zu denken, daß er den Faden festhalte, und besonders, wenn er die Schüler zur Mitarbeit zu gewinnen sucht, muß er sich hüten, aus seinem Geleise zu kommen; dazu aber genügt meist das Durcharbeiten des Gegenstandes bei der Vorbereitung und es bedarf dazu kaum der Gedächtnishilfen. Von den Mitteln der Einprägung, welche bei den Schülern anzuwenden sind, ist vorher gehandelt worden (§. 80, S. 342 f.).

---

[1]) Hor. Ars poet. 143. [2]) Poet. 22. *λέξεως δ' ἀρετὴ σαφῆ καὶ μὴ ταπεινὴν εἶναι.*

Die Mitarbeit der Schüler zu sichern, ist das Moment, welches bei der unterrichtlichen Darstellung der Aktion entspricht. Anfängern im Lehren fällt es nicht minder schwer, als dem angehenden Redner die actio; ihnen kommen die Schüler wie eine unbequeme Zugabe vor, und die Zumutung, aus dem Monolog in den Dialog überzugehen, erscheint ihnen gar lästig; und doch kann eine Darstellung, die in allen anderen Momenten wohlbestellt ist, an der mangelhaften Kooperation mit den Schülern scheitern. Für den darstellenden Unterricht ist besonders zurückzurufen, daß der Unterricht nicht bloß wie die Lehre einen Wissensinhalt zu vermitteln, sondern ihn auch in die Köpfe der Schüler hineinzuarbeiten hat (§. 64, S. 189); zu diesem Zwecke aber müssen alle Zugänge geöffnet, alle Berührungspunkte wahrgenommen werden. Das ist Sache der Technik, der Kunst aber gehört es an, bei einer Mehrzahl von Schülern jeden nicht bloß überhaupt heranzuziehen, sondern so, wie es seiner Individualität und der zweckmäßigsten Förderung der gemeinsamen Arbeit entspricht, und die Schulklasse gleichsam in eine freithätige Association zu verwandeln, bei der jeder einsetzt und gewinnt.

§. 82.

Als Lehrprobe für den darstellenden Unterricht wählen wir einen Gegenstand, an welchem sich zugleich das Prinzip der Wechselbeziehung der Lehrfächer (§. 66) veranschaulichen läßt: Die Einführung des Christentums in Deutschland, ein Thema, welches ein Grenzgebiet des deutschen, des geschichtlichen, des geographischen und des Religionsunterrichtes bildet und, weil es keinem dieser Fächer ganz angehört, meist keine seiner Bedeutnng entsprechende Behandlung findet. Vorausgesetzt seien etwa Schüler des sechsten Gymnasialschuljahres, welche die politische Geschichte des Zeitraumes und die älteste Kirchengeschichte bereits kennen gelernt haben, ehe ihnen der Geschichtslehrer den in Rede stehenden Gegen-

stand vorführt. Als Hauptquelle für den Lehrer sei die leider nicht fortgesetzte Sammlung: „Die Geschichtsschreiber der deutschen Vorzeit in deutscher Bearbeitung“, Berlin 1849, genannt.

Den Ausgangspunkt giebt die Überlegung, daß die Bekehrung Deutschlands nur ein Glied in der Reihe von Missionen ist, welche mit der Bekehrung der Franken beginnen und mit der der nordischen und östlichen Völker schließen. Somit wird einleitend der vorausgegangenen Missionen, und zwar der Bekehrung der Franken, der Iren und der Angelsachsen zu gedenken sein; ferner aber wird die Einleitung an den Gesichtskreis der Schüler anzuknüpfen und insbesondere mehr oder weniger heuristisch durchgängig zu verwendende Bestimmungen, wie Mission, Bistum, Kloster u. s. w., vorstellig zu machen haben. Das Hauptthema und den Mittelpunkt der Darstellung hat das Missionswerk des heiligen Bonifatius (wie man jetzt nach mittelalterlicher Orthographie schreibt) zu bilden und es erscheint hier in willkommener Weise ein persönliches Element als das tragende; es sind Gesinnungen, Bestrebungen, Thaten, Opfer, durch welche sich die Aufmerksamkeit fesseln und eine ethische Wirkung erzielen läßt. Vorher aber wird der ältere Bestand des Christentums in Deutschland und die Eröffnung der Missionen vor Bonifatius zu behandeln sein; einen dritten Teil hat die Fortführung der Mission durch Karl den Großen und die Sachsenkönige zu bilden. Den Schluß der Erzählung macht sachgemäß die Darstellung der deutschen Kirchenprovinzen, welche um das Jahr 1000 ihre Abrundung finden. Insofern sich in diesen das Resultat aller jener Missionen zusammenfaßt, kann der Darstellung eine genetische Wendung gegeben werden (§. 72, S. 256). Durchgängig wird in Rücksicht zu ziehen sein, wie die vorgeführten Ereignisse bis zur Gegenwart fortwirken, welche Denkstätten, Denkmäler und sonstige Erinnerungen an sie gemahnen. —

Eine historische Karte, welche Europa um das Jahr 500 n. Chr. darstellt, zeigt uns das Frankenreich, umfassend das nördliche Frankreich, Belgien und fast das ganze Stromgebiet des Rheines;

etwa in der Mitte liegt Rheims, die Stadt, in welcher Chlodwig am Weihnachtsfeste 496 durch den Erzbischof Remigius, den Apostel der Franken, getauft und gesalbt wurde. Seine Gattin Klotilde hatte ihn für den Glauben gewonnen, den Ausschlag gab aber die Schlacht gegen die Alemannen bei Zülpich (nächst Bonn), in welcher er, wie einst Konstantin, im Siegesfalle die Bekehrung gelobt hatte. Die Anrede Remigius' an Chlodwig ist überliefert, sie lautet: „Mitis depone colla, Sigamber, adora quod incendisti, incende quod adorasti.“ Auf die Bedeutung dieses Ereignisses für die Kirche kann die weitere Betrachtung der Karte hinleiten: Italien und die Alpenländer hatten die Ostgothen, Spanien und Südfrankreich die Westgothen, das Rhonegebiet die Burgunder inne, welche Völker der arianischen Irrlehre anhingen; in England war das Christentum durch die heidnischen Angelsachsen zurückgedrängt, in einzelnen deutschen Ländern außerhalb des Frankenreiches gab es wie bei den Bayern, wohl christliche Gemeinden, aber ohne Organisation und zum Teil verwildert. So war die Bekehrung der Franken die erste und wichtigste Grundlage für das deutsche Missionswerk. Aber auch die britischen Inseln bildeten einen Fußpunkt desselben; in Irland hatte Patricius, der Apostel der Iren († 465), christliche Stätten geschaffen und England wurde durch die von Papst Gregor I. unternommene Bekehrung der Angelsachsen für das Christentum gewonnen. Der Unterricht wird sich die charakteristische Erzählung des Beda venerabilis nicht entgehen lassen, wonach der Papst den Anstoß zur Mission durch die Unterredung mit gefangenen Angelsachsen erhielt, welche ihm auf dem Sklavenmarkte in Rom durch ihr edles Aussehen auffielen; auf die Frage, welcher Nation sie angehörten, antworteten sie: Angli, worauf Gregor: Bene, nam angelicam habent faciem et tales angelorum decet esse cohaeredes; auf die Frage, aus welcher Landschaft, gaben sie die Antwort: Deira, worauf Gregor: Bene, de ira Dei eruti; ihres Königs Namen nannten sie Aella, was Gregor deutete: Alleluja oportet cantari. Im Jahre 596, gerade 100 Jahre nach Chlodwigs Taufe, zog der Abt Augustinus, der Apostel der

Angelsachsen, mit 40 Benediktinermönchen nach Kent, taufte den durch seine fränkische Gemahlin Bertha vorbereiteten König Ethelbert und wurde der erste Erzbischof von Canterbury.

Indes hatte auch das Frankenreich an Ausdehnung zugenommen, nachdem 530 die heidnischen Thüringer und 534 die Burgunder unterworfen worden waren. Unter den zahlreichen Bistümern, welche das so erweiterte Reich umfaßte, sind nun auch diejenigen, welche den Stamm der späteren deutschen Kirchenprovinzen bilden, zu suchen, und die der Mehrzahl nach schon unter römischer Herrschaft entstanden waren. Es sind dies die rheinischen Hochstifte, welche der alte Spruch nennt und charakterisiert: „Kostnitz das größte, Basel das lustigste (d. i. schönste), Straßburg das edelste, Speier das andächtigste, Worms das ärmste, Mainz das würdigste, Trier das älteste, Köln das reichste Hochstift“, und von sonstigen Bistümern: Metz, Lüttich, Augsburg, Brixen und Chur. Die deutschen Länder, welche die Mission in Angriff zu nehmen hatte, waren, wie die historische Karte lehrt, einerseits Alemannien oder Schwaben, um den Bodensee gelegen, und Bojoarien oder Bayern, das Land des Inn und der mittleren Donau, wo schon christliche Stätten vorhanden waren, andrerseits das noch heidnische östliche Franken, am Main, Thüringen, zwischen Main und Elbe gelegen, Sachsen, zwischen Ems und Elbe, und Friesland, zwischen Rhein- und Wesermündung; östlich von der Elbe und dem Böhmerwalde wohnten slavische Völker, im Südosten die Awaren.

An den Vorblick auf das Gebiet der Mission schließt sich zwanglos die Besprechung von deren Organen, Mitteln, Veranstaltungen. Als Vorboten wirken predigende Priester und Mönche, auch Einsiedler, die im Heidenlande ihre Hütte anlegen; feste Stätten erhält das Christentum durch die Errichtung von Kirchen und Pfarreien; organisierende Mittelpunkte aber gewinnt es erst an Bischofssitzen und Klöstern. Der Bischof ist das Haupt und die Seele der Diözese, er predigt, lehrt und firmt die Gläubigen; er leitet die Heranbildung von Priestern, weiht sie, setzt sie als Pfarrer ein und wacht über ihre Lehre und ihren Wandel; seine Kirche,

der Dom oder die Kathedrale, wird zum Muster der übrigen Kirchen in Rücksicht der Ausstattung des Kultus. In der älteren Zeit steht neben dem Bischof, welcher das eigentliche Haupt des städtischen Klerus ist, der Landbischof für die Landgemeinden. Der Erzbischof oder Metropolit steht einer Kirchenprovinz vor. Die Klöster, eingerichtet nach der Benediktinerregel, zunächst zur weltabgeschiedenen Andacht bestimmt, suchen einsame Gegenden auf; die Mönche roden die Wildnis und gewinnen ihr den Boden für Feld und Garten ab; sie werden dadurch die Lehrmeister von zuziehenden Ansiedlern; das Kloster erhebt sich zur Abtei, die Ansiedelung zum Markte, zur Stadt, die Zelle wird Stätte der Wissenschaft und der Kunst, Schulen entstehen, zunächst um Nachwuchs für das Kloster zu gewinnen; die Abteikirche wird wie der Dom Vorbild der Gotteshäuser der Umgegend; Zweigklöster werden gegründet, Glaubensboten ausgesendet oder zur Verfügung der Bischöfe gestellt. Vergleichend lassen sich schon hier die Missionen der Gegenwart heranziehen, welche viele Ähnlichkeiten darbieten. Wenn Besprechungen derart an die eigene Anschauung der Schüler anknüpfen können, so kommt ein heuristisches Element hinein, welches um so besser der nachfolgenden Geschichtserzählung vorarbeitet.

Die einzelnen Missionen, welche im VI. und VII. Jahrhundert in Deutschland Fuß fassen, gehen von Franken, Iren, Schotten und Angelsachsen aus, wobei die fränkischen Glaubensboten vorzugsweise Bayern, die irischen und schottischen Schwaben, die angelsächsischen aber das stamm- und sprachverwandte Friesland zum Ziele nehmen. Aus der fränkischen Königsfamilie entstammend und zum Bischof von Worms geweiht, wurde Rupert (nach manchen um 580, nach andern um 680) der Apostel des damals zu Bayern gehörigen Salzburgs. Anfangs war er von dem Herzog Theodo nach Regensburg berufen worden, hatte diesen mit seinen Edlen und einer Menge Volks getauft, wandte sich aber dann nach Salzburg, wo er das Kloster St. Peter gründete und mit 12 Schülern aus Worms besetzte — die Zahl 12 als die Zahl der Apostel kehrt häufig wieder —; ebenso legte er daselbst auf dem Nonnberge

ein Frauenkloster an. Salzburg bewahrt dankbar seine Erinnerung, seine Schöpfungen bestehen dort noch als die ältesten Stifter Österreichs. Ein Heiligtum des Wodan, am Inn gelegen, verwandelte er in eine Muttergotteskapelle und baute eine Zelle dabei; daraus erwuchs der Wallfahrtsort Alt-Ötting, „das deutsche Loretto“, welcher zahlreiche Altertümer auch aus des Gründers Zeit bewahrt. An seinem Lebensabend kehrte er aber nach Worms zurück, wo er am Ostertage nach vollendetem Hochamte starb. Der Herzog Theodo war auch der Beschützer eines zweiten Glaubensboten, Emmerams, des Landbischofs von Poitiers; dieser hatte vor, die Awaren zu bekehren, blieb aber auf des Herzogs Zureden in Regensburg, von wo aus er seit 652 als Missionär wirkte. Auf einer Reise nach Rom wurde er ermordet, an seiner Grabstätte in Regensburg entstand das nach ihm benannte Kloster, dessen reiche Bibliothek erhalten und nach München gebracht ist. Von den Franken kam auf Theodos Einladung auch der Erzbischof Corbinian, der Stifter des Bistums Freising († 730). Bei den Franken des Mainlandes wirkte der Schotte Kilian, welcher den Herzog Gozbert bekehrte und als erster Bischof Würzburg zu seinem Sitze nahm; als er aber die ungesetzliche Heirat des Herzogs mit der Witwe von dessen Bruder rügte, ließ diese 689 ihn ermorden, so daß er das Schicksal Johannes des Täufers erlitt. Am Bodensee war seit 611 der Ire Columban thätig, der vorher in Burgund gepredigt hatte und zuletzt nach Italien zog, wo er seine Laufbahn beschloß. Von seinen 12 Gefährten war der schon bejahrte Gallus krankheitshalber in Arbon am Bodensee in der Pflege des dortigen Pfarrers zurückgeblieben. Wieder hergestellt, legte er 614 an einem Wasserfalle der Steinach in der Waldeinsamkeit seine Zelle an; Heilungen von Kranken brachten seinen Namen zu den Ohren des Herzogs Gunzo, der ihm die Heilung seiner gemütskranken Tochter anvertraute, und als der Erfolg ein günstiger war, reiche Gaben darbrachte. So erwuchs das Kloster St. Gallen, das nachmals eine so ruhmreiche Stätte der Wissenschaft und Kunst, besonders der Musik, wurde. Gallus lehnte die äbtliche und bischöfliche Würde

ab und starb am 16. Oktober (Gallitag) 646 im hohen Alter zu Arbon. Das Kloster wurde 1802 aufgehoben, aber die Bibliothek erhalten und die Kirche später zur Kathedrale erhoben. — Die Mission bei den Friesen unternahmen mehrere angelsächsische Glaubensboten, aber erst Willibrord, autorisiert durch den Papst Sergius und unterstützt von den Franken, welche unter Pipin von Heristal († 714) einen Teil des Landes unterworfen hatten, vermochte 692 Fuß zu fassen. Er gründete das Bistum Utrecht, als dessen erster Bischof er unter dem Namen Klemens konsekriert wurde. Zu den noch nicht unterworfenen Friesen zog 712 Erzbischof Wulfram von Sens als Glaubensbote; schon hatte er den kriegerischen Fürsten Radbod günstig gestimmt, als dieser die Frage stellte, ob er als Christ nach dem Tode mit seinen Vorfahren zusammen sein werde; als dieses verneint wurde, wies er den Empfang der Taufe ab; erst nach seinem Tode 719, nachdem Karl Martell (714 bis 741) sein Gebiet unterworfen, konnte Willibrord das Bekehrungswerk fortsetzen.

Damit ist die Darstellung bei Winfrid angelangt, dessen Wirken näheres Eingehen fordert; die für den Mann und sein Werk charakteristischen und zugleich der Jugend verständlichen Züge mögen im folgenden angedeutet sein. Geboren 680 zu Kirton in Wessex zeigte er früh Neigung zum geistlichen Stande; wandernde Mönche, die sein Vaterhaus besuchten, fragte er eifrig um die himmlischen Dinge. Seinem Entschlusse, ins Kloster zu gehen, widersetzte sich der Vater mit Heftigkeit; erst schwere Krankheit und unerwartetes Genesen stimmte ihn um und er übergab den jungen Winfrid als Oblaten dem Kloster Exeter. Den Abschluß seiner Studien aber machte er im Kloster Nutescelle, wo er sich in den Wissenschaften auszeichnete. Er wurde daselbst Lehrer und schrieb als solcher eine lateinische Grammatik und Metrik, predigte aber auch in den Nachbarorten mit großem Erfolge. Nach Empfang der Priesterweihe teilte er dem Abte sein Vorhaben mit, als Glaubensbote nach Friesland zu ziehen. Er fand anfangs Widerstand, doch ließ ihn der Abt unter Gebet und Thränen ziehen.

Er schiffte sich 716 ein, allein der damals ausgebrochene Krieg zwischen Karl Martell und Radbod vereitelte sein Vorhaben, so daß er in sein Kloster zurückkehrte, wo er zum Abte erwählt wurde. Schon nach zwei Jahren legte er mit Bewilligung des Bischofs seine Würde nieder und zog das zweite Mal aus, diesmal nach Rom, wo Papst Gregor II., welcher selbst ein Benediktiner war, waltete. Dieser erkannte die gewaltige Kraft, die in dem demütigen Mönche lag, und wies ihm Germanien östlich vom Rheine als Missionsgebiet an. Winfrid erscheint nun in Thüringen, nach Radbods Tode aber wieder in Friesland als Gehilfe des friesischen Bischofs Willibrord, der ihn zu seinem Nachfolger wünschte. Allein sein Beruf zog ihn wieder nach dem mittleren Deutschland. Er bekehrte in Amöneburg in Oberhessen die Gemeindevorsteher und Brüder Detric und Dierolf und gründete daselbst ein Kloster; noch erinnert ein Altar auf dem Kirchhofe an die erste von Winfrid eingerichtete Zelle. Auf dem Christenberge oder Kesterberge bei Marburg baute er die erste Kirche in jener Gegend, über einem heidnischen Tempel, dessen Reste noch erkennbar sein sollen; die Sage will hier die Spur eines Fußtrittes erkennen, welche der im heiligen Eifer zur Erde stampfende Bekehrer zurückgelassen habe. Er berichtete über seine Thätigkeit nach Rom und wurde 723 dorthin berufen. Nun weihte ihn Papst Gregor II. zum Bischofe für die in Deutschland zu gründenden Kirchen und erteilte ihm den Namen Bonifatius. Mit Empfehlungen an Karl Martell versehen, kehrte er zurück und führte mit erhöhtem Nachdruck sein Werk fort. Auf die Bewohner Hessens machte es einen tiefen Eindruck, als er unter großem Zulaufe des Volkes die dem Gotte Donar heilige Eiche bei Geismar in Hessen fällte, ohne daß der zermalmende Hammer Donars auf ihn niederfuhr, und als er aus dem Holze eine dem Apostel Petrus geweihte Kapelle bauen ließ. In Thüringen gründete er das Kloster Ohrdruf und zu Altenberge eine Kirche, deren Stelle ein 1811 errichtetes Denkmal anzeigt. Zur Unterstützung seiner erweiterten Thätigkeit ließ Bonifatius mehrere Freunde aus England nachkommen, worunter Lullus, später Erz-

bischof von Mainz, Burchard, später Bischof von Würzburg, Willibald, später Bischof von Eichstädt. Auch Klosterfrauen, wie Lioba, die Königstochter Walpurga, Thekla u. a., welche schon früher das Missionswerk unterstützt, so z. B. die heilige Schrift in goldenen Buchstaben abgeschrieben hatten, kamen über das Meer und richteten Nonnenklöster ein; so Lioba in Bischofsheim an der Tauber, Walpurga in Heidenheim bei Eichstädt.

Indes hatte Gregor III. den päpstlichen Stuhl bestiegen und vollzog 731 die Ernennung Bonifatius' zum Erzbischof mit der Befugnis, an Orten, wo sich die Zahl der Gläubigen bedeutend vermehrt habe, Bischöfe zu ordinieren. Auf einer dritten Reise nach Rom 738 wurde Bonifatius mit hohen Ehren aufgenommen und Pilger aus allen Ländern drängten sich um ihn. Nun begann er die äußere Organisation der germanischen Kirche. Auf der Rückreise ordnete er 739 die vier bayerischen Bistümer Salzburg, Freising, Regensburg und Passau; Ostfranken erhielt die Bistümer Eichstädt und Würzburg, Hessen Buraberg bei Fritzlar, Thüringen Erfurt, von denen die beiden letzten aber nur kurzen Bestand hatten. Im Jahre 742 hielt er das erste sogenannte germanische Konzil zur Festigung der Kirchenzucht und zur Abstellung heidnischer Gebräuche; auf einem zweiten wurde unter anderen die Abschwörungsformel festgestellt: „Dem Donar und Wodan und Sachsnot und allen den Unholden, die ihre Genossen sind, zu entsagen." Kräftiges Einschreiten machten auch die verwilderten Gemeinden nötig, bei denen Heidnisches und Christliches in trüber Mischung umtrieb; Bonifatius hatte nicht geringere Arbeit damit, Unkraut auszuraufen als Samen zu streuen. Wo es aber anging, schonte er das Volkstümliche und wies den Klerus an, dem Volke Gebete in deutscher Sprache zu lehren, die Episteln und Evangelien in dieser Sprache vorzulesen und deutsche Predigten zu halten.

Diese weitgreifende Wirksamkeit hinderte den Apostel der Deutschen nicht, an einem bescheidenen Werke zu arbeiten, dem er mehr und mehr seine Teilnahme zuwandte, an der Gründung des Klosters Fulda. Er hatte in Bayern einen Knaben edler Abkunft,

Namens Sturmi, kennen gelernt, dessen Wesen ihn an die eigene Jugendzeit erinnerte. Er ließ ihn in Fritzlar im Kloster erziehen und zu Montecassino, dem Stammkloster, ausbilden; er sah mit Freuden, daß er sich nicht getäuscht; Sturmis Biograph, Eigil, sagt von ihm: „Es war sein Sinnen Tag und Nacht im Gesetze des Herrn, tief in seinem Gefühle, scharf in seinen Gedanken, klug in der Rede, zog er bei seinem schönen Äußeren, dem gefälligen Gange, den edlen Sitten, bei seinem reinen Lebenswandel, seiner Liebenswürdigkeit, Bescheidenheit, Milde und Munterkeit Aller Liebe zu sich.“ Zum Priester geweiht und als Prediger bewährt, bat Sturmi seinen Lehrer um Ermächtigung, ein Kloster zu gründen, welche ihm dieser gern erteilte. „Begleitet von zwei Genossen, zog Sturmi nun von Fritzlar aus und in den wilden Buchenwald hinein. Drei Tage lang zogen sie durch den Wald und sahen nichts als den Himmel und die hohen Bäume. Endlich am dritten Tage kamen sie an den Ort, der nun Hersfeld heißt. Hier bauten sie sich Einsiedlerhütten aus Baumrinde und verweilten daselbst geraume Zeit in Gebet und Fasten. Als aber Bonifatius von ihrem Aufenthaltsorte hörte, schien ihm derselbe wegen der Nachbarschaft der feindlichen Sachsen zu gefährlich. Auf seinen Rat brach daher Sturmi von neuem auf und zog tiefer hinein in den Wald. Hier fand er am Ufer der Fulda, unweit von deren Ursprunge den Platz, der ihm zur Gründung eines Klosters bestimmt zu sein schien. Er kehrte deshalb zurück, holte seine Genossen und nun begannen sie den Wald auszuroden und den Ort zu säubern. Zwei Monate darauf kam der heil. Bonifatius zu ihnen und legte unter feierlichen Gebeten den Grundstein zum Kloster Fulda. Das geschah im Jahre 744. Das Kloster zu Fulda wurde nach der Regel des heiligen Benedikt von Nursia und nach dem Muster der italienischen Klöster eingerichtet. Ehelosigkeit und Gehorsam waren die Gelübde der Mönche, ihr Leben wechselte zwischen Gebet, Handarbeit und geistlichen Studien. So wurde Fulda der Mittelpunkt der christlichen Kultur in Deutschland, von allen Seiten flossen ihm Stiftungen zu; noch unter Sturmi, seinem ersten Abte, zählte das Kloster

400 Mönche“ [1]). Bonifatius besuchte es alljährlich, um daselbst auszuruhen. Sein eigentlicher Sitz war jedoch nunmehr Mainz, welches vom Papste zur Metropole von Deutschland erhoben wurde.

Seitens der fränkischen Machthaber erfreute sich Bonifatius hoher Achtung. Als Karl Martell nach dem Siege über die Araber bei Poitiers 732 seinen Kampfgenossen als Lehen Bistümer und Abteien zuwies, trat ihm Bonifatius mit Würde entgegen und verhinderte den Misbrauch des Kirchengutes. An Karls Sohn Pipin dem Kurzen vollzog er 752 die Krönung zu Soissons; Pipins Sohn, den großen Karl, soll Bonifatius als Kind gesegnet haben, so daß er mit allen drei Begründern der karolingischen Macht in Verbindung getreten ist.

„Das persönliche Werk des heiligen Bonifatius war vollendet; an seines Lebens Ende hatte er noch den großen Kämpfer gesehen, den Gott als Werkzeug benutzte, um das Reich Christi in jenen Gegenden auch äußerlich zu festigen. Er dachte nun daran, in den Frieden des Herrn einzugehen; aber ein solcher Apostel geht dahin nur durch die Thüre des Martyriums ein. Schon holt der Hammer aus, um seine Stunde zu schlagen, schon hat der alte Streiter sein letztes Kampffeld sich erwählt. Es ist das noch halb heidnische Friesland. Vor fünfzig Jahren bei Beginn seiner Laufbahn floh er diese Gegend, um der bischöflichen Würde zu entgehen, welche der heil. Willibrord ihm übertragen wollte. Heute, da das Land ihm nichts mehr zu bieten hat als den Tod, drängt es ihn, sich dorthin zu begeben. In einem Schreiben voll erhabener Demut bittet er den apostolischen Stuhl, das zu verbessern, was er die Misgriffe und Fehler seines langen Lebens nennt. Er überläßt die Mainzer Kirche seinem später berühmt gewordenen Nachfolger Lullus; er empfielt dem fränkischen Könige die über ganz Germanien zerstreuten Priester; dann sucht er die wenigen Bücher aus, die er mit sich

[1]) Rudolf von Raumer, „Die Einwirkung des Christentums auf die althochdeutsche Sprache“, 1845, S. 187 f., nach Eigil, „Das Leben Sturmis“, woraus auch Mitteilungen bei Krämer, „Historisches Lesebuch über das deutsche Mittelalter“, 1882, S. 74 f.

nehmen will, ebenso das Grabtuch, das seinen Körper einhüllen soll, endlich bezeichnet er seine Gefährten auf diesem letzten Zuge und zieht mit ihnen fort, um die Siegespalme zu pflücken" [1]). Es waren diese Gefährten Bischof Eoban von Utrecht, drei Priester, drei Diakonen und vier Mönche, zu denen später noch andere Gefährten kamen. Sie hatten schon Tausende unter den Friesen getauft und um das Pfingstfest am Flüßchen Borna ihr Zelt aufgeschlagen, wo sich die Bekehrten zur Firmung einfinden sollten; es naheten Scharen, welche der greise Kirchenfürst freudig begrüßen wollte, allein es waren bewaffnete Heiden. Die Begleiter wollten sich zur Wehre setzen, allein er verbot es, und das Evangelienbuch über dem Haupte haltend, empfing er den Todesstreich; mit ihm fielen 52 Genossen unter den Streichen der grimmigen Feinde am 5. Juni 755 (Bonifatiustag). Sein Leichnam wurde später in Fulda feierlich bestattet. Sein Leben schrieb auf Veranlassung von Lullus der Priester Willibald; er entwarf die Schrift auf Wachstafeln und erst nach deren Durchsicht von Männern, welche dem Apostel nahe gestanden, wurde sie auf Pergament geschrieben. Fulda, dessen Abtei 1752 zum Bistum erhoben wurde, bewahrt zahlreiche Andenken an Bonifatius; sein Standbild trägt die Inschrift: „Verbum Dei manet in aeternum." Am Bonifatiusfest, am 5. Juni, „strömt das Volk aus dem alten Hochstift zum Gruß seines Apostels und ersten Stifters; ganze Pfarreien mit Sang und Klang unter dem Geläute der Glocken sieht man kommen und gehen, vom Morgen bis zum späten Abend schallen die Gesänge aus der Gruft, drängt die gläubige, die zahllose Menge, den Grabesaltar zu erreichen oder wenigstens an den Mauern des Domes knieend zu beten" [2]).

Das Missionswerk des Glaubenshelden wurde durch einen Kriegshelden weitergeführt: Karl der Große unternahm die Bekehrung des vor ihm der Frankenherrschaft und der Mission unzugänglichen Volkes der Sachsen. Auf dem ersten Feldzuge eroberte

[1]) Guéranger, „Das Kirchenjahr", übers. von Heinrich, 1888, XII, S. 110. [2]) Daniel, „Deutschland", 1863, S. 1073.

er die Feste Eresburg im Süden des Teutoburger Waldes, etwa fünf Meilen von der Donnereiche von Geismar, zerstörte die Irminsul, eine Säule oder einen Baumstamm, das Nationalheiligtum der Sachsen, und legte Besatzungen in das Land. Als ihn aber der Longobardenkrieg nach Italien rief, verjagten die Sachsen die Besatzungen und fielen in das fränkische Gebiet ein. Karl kehrte zurück, besiegte die Aufständischen, legte Burgen an und schloß 777 auf dem Reichstage zu Paderborn mit den Führern eine Übereinkunft, worin sie gelobten, sich zu unterwerfen und die Mission nicht zu hindern. Aber als Karl nach der spanischen Mark ziehen mußte, brachen die Sachsen den Vertrag, drangen abermals über ihre Grenzen und nötigten auch die Mönche von Fulda zur Flucht. Nun unterwarf der zurückgekehrte Frankenkönig das Land bis zur Elbe, entwarf die Einteilung des Landes in Bistümer, und siedelte christliche Priester an. Als er aber sächsische Krieger zu einem Feldzuge gegen die slavischen Sorben aushob, erschlugen diese auf dem Marsche die mitziehenden Franken. Nun erfolgte das Blutgericht bei Verden, wo 4500 Gefangene bluteten, und die Schlacht an der Hase, wodurch der Widerstand gebrochen wurde. Herzog Wittekind und viele Edelinge empfingen die Taufe und bald folgte ihnen das Volk nach. Doch brach noch einmal infolge des Druckes, welchen der Zehent, die kirchliche Abgabe, übte, ein Aufstand aus und erst 805 erfolgte die völlige Unterwerfung. Die Mittel, deren sich Karl zur Befestigung des Christentums bediente, waren hart; auf Verweigerung, die Taufe zu empfangen, Rückfall in den Götterdienst, Verletzung der kirchlichen Gebote war die Todesstrafe gesetzt. Der gelehrte Ratgeber des Königs, der Angelsachse Alcuin, und ebenso der Erzbischof Arno von Salzburg mahnten, minder streng vorzugehen, und rieten: „Denke mehr darauf zu überzeugen, als Gewalt zu brauchen" und „Sei Glaubenslehrer, nicht Zehenteintreiber", allein bei Karl überwog die politische Rücksicht, das Land so schnell als möglich seinem Reiche einzuverleiben.

Die Bistümer, welche Karl im Sachsenlande anlegte, sind die folgenden. Als das älteste gilt Osnabrück, gegründet 786, nachdem

der Ort schon früher eine Kirche erhalten hatte. Es folgte Münster, wo seit 791 der Friese Ludger wirkte; „er baute eine gemeinschaftliche Wohnung für sich und seine Amtsgehilfen, eine Schule zur Bildung junger Geistlicher wie des Volkes und eine kleine Kirche; das alles umgab er mit einer Mauer; eine Kirche reichte bald nicht mehr aus und Ludger gründete eine zweite jenseits des Aaflusses; ein zweites christliches Zentrum ward die Abtei Werden an der Ruhr; 802 empfing Ludger die bischöfliche Weihe; er starb 809 am 25. März und ruht in Werden; am Mittwoch nach Jubilate feiert das Münsterland sein Gedächtnis“ [1]). Paderborn machte Karl nicht bloß zu einem geistlichen Vororte, sondern auch zu einem politischen; hier hielt er öfter Reichstage für die östlichen Sachsen; hier empfing er die Gesandten der arabischen Fürsten aus Spanien; hierher floh Papst Leo III., 799 aus Rom vertrieben, und hier wurde die Erneuerung des römischen Kaisertums verabredet. Für das Land der Engern wurde das Bistum Minden gegründet; die Bistümer Verden, Bremen und Halberstadt wurden erst nach Karl definitiv geordnet. — Die neuen Bistümer wurden teils der Mainzer Kirchenprovinz, teils aber dem seit 799 derselben zur Seite gestellten Erzbistum Köln eingeordnet. Außer Köln wurde auch Salzburg um dieselbe Zeit zur Metropole erhoben; da auch die Kirche von Trier von altersher den Rang einer Metropole hatte, gab es vier Erzbistümer in den Landen, die später die deutschen hießen. An den genannten bischöflichen Kirchen traten in jener Zeit die Domkapitel ins Leben, bestehend aus Priestern, welche nach Art der Mönche zusammen lebten, arbeiteten und Andacht hielten; ihre Regel, zurückgehend auf den Kirchenvater Augustinus, war von Chrodegang von Metz um 760 erneuert worden und hieß Kanon, woher jene den Namen Kanoniker führten.

Die religiöse Gesinnung Karls, welche das Urteil über manche Gewaltthaten bei dem Missionswerk mildern kann, stellt sein Biograph Einhard mit den folgenden Worten dar: „Der christlichen

[1]) Daniel, a. a. O. S. 866.

Religion, zu der er von Jugend auf angeleitet worden, war er mit Ehrfurcht und frommer Liebe zugethan. Darum erbaute er auch das herrliche Gotteshaus zu Aachen und schmückte es mit Gold und Silber und mit Kerzen und mit ehernen Gittern und Thüren. Da er die Säulen und den Marmor für die Kirche anderswoher nicht bekommen konnte, ließ er sie aus Rom und Ravenna herbeischaffen. [Die Palastkapelle mit diesen Säulen, ein Achteck bildend, steht noch und ist ein Denkmal der Baukunst jener Zeit, deren Stil der byzantinische ist]. Morgens und abends, auch bei den nächtlichen Horen und zur Zeit der Messe besuchte er fleißig die Kirche, wenn es ihm sein Befinden erlaubte . . . Auf die Verbesserung des Lesens und Singens in der Kirche wandte er große Sorgfalt, denn in beiden Dingen war er sehr unterrichtet, wenn er auch selbst nicht öffentlich las und nur leise und im Chor sang." — Karl gilt als Verfasser des Hymnus: Veni creator spiritus. Von den Sängern, welche Karl aus Rom berief, rühren die Sängerschulen von Metz und St. Gallen her.

Der Sohn und Nachfolger Karls, Ludwig der Fromme, befestigte, bereicherte und vermehrte die geistlichen Stiftungen seines Vaters. Er gründete für das östliche Sachsen 822 das Bistum Hildesheim. Die Sage knüpft diese Gründung an ein Jagdabenteuer des Kaisers; er sei, im Walde verirrt, unter einem Rosenstocke eingeschlummert, nachdem er gelobt, eine Kirche zu bauen, wenn er den Ausweg aus dem Walde fände. Ein Rosenstock, welcher noch heute an der Außenwand der Gruftkapelle des Domes sich haushoch hinbreitet, ist urkundlich 800 Jahre alt. Für die Länder östlich von der Elbe gründete Ludwig das Bistum Hamburg, welches 849 mit dem Bremischen zu einem Erzbistum Bremen vereinigt wurde. An der Weser erbaute er ein Kloster, für welches er die Mönche aus der Abtei Corbeja in der Picardie entnahm, das daher Corbeja nova, Corvey, genannt wurde; es war reich an Handschriften und in seinem scriptorium wurde vorschriftsmäßig allein Tacitus zehnmal im Jahre abgeschrieben.

Für die theologische Bildung waren im IX. Jahrhundert in

Frankreich Tours, wo Alcuin gewirkt hatte, und im mittleren Deutschland Fulda, wo Sturmi und sein Nachfolger Baugulf die Traditionen des heil. Bonifatius aufrecht erhielten, die wichtigsten Stätten. Beiden verdankt der gelehrteste Deutsche jener Zeit, Rhabanus Maurus, der praeceptor Germaniae, seine Ausbildung. Er war für die Bildung des Klerus durch seine theologischen Schriften und durch Einrichtung von Schulen thätig; von seinen lateinischen Gesängen ist der Engelshymnus Christe sanctorum decus Angelorum in die Liturgie übergegangen. Er starb zu Mainz, seiner Vaterstadt, als Erzbischof 856, „geehrt von den fränkischen Königen und beklagt von den Armen seiner Gegend“; sein Grundsatz war: Nemo perfecte sapit, nisi is qui perfecte diligit.

Ein Schüler von Rhabanus war Otfrid, Mönch im Kloster Weißenburg im Elsaß, der Dichter der althochdeutschen Evangelienharmonie, welche er unter Ludwig dem Deutschen niederschrieb. Sie ist eine Frucht der Weisung des heil. Bonifatius an die Geistlichen, sich der Volkssprache zu bedienen. An dichterischem Werte über ihr steht das Evangelienepos eines ungenannten Angelsachsen, welches den Titel Heliand, d. i. Heiland, führt, und unter Ludwig dem Frommen geschrieben wurde. „Die mit dem Schwerte bekehrte Generation der Sachsen war noch nicht ausgestorben, als der Sänger sein Lied“ vom lieben Himmelskönige, Gottes Friedenskinde, sang.“ „Er steht mit seinem Glauben und Wollen mitten in einer großen, durch ernsten, kühnen Sinn, reine Sitte und stolze Haltung ausgezeichneten Volksgemeinschaft, welche die Freude an dem lieben König und Herrn, dem mächtigen Christ, mit ihm teilt“ [1]). Die Verschmelzung des Christlichen mit dem Volkstümlichen verleiht der Dichtung Innigkeit und Anschaulichkeit, wie sie kein anderes verwandtes Werk besitzt. Den Schülern sind Proben daraus in neuhochdeutscher Übertragung leicht verständlich, wie etwa die Schilderung der „Römerleute, denen Gott der Reiche größtes verliehen, dem

---

[1]) Vilmar, „Deutsche Altertümer im Heliand“ 1845.

Heervolke hatte er das Herz gestärkt, daß sie bewältigten die Weltvölker alle; sie hatten von Romburg aus das Reich gewonnen, die Helmgetrosten" (Ges. 1); oder die Schilderung der Verklärung (Ges. 43): „Auf ein hohes Gebirge stiegen sie, auf eine Steinhöhe ..., da war dort oben ihm ganz anders geworden Gewand und Antlitz; es wurden ihm die Wangen licht, blinkend gleich der blendenden Sonne; so erglänzte der Geborene Gottes leuchtend an seinem Leibe, Lichtglanz strahlte wonnig von des Waltenden Sohn." —

Mit der Bekehrung der Sachsen waren alle deutschen Stämme für das Christentum gewonnen, und es konnte das Missionswerk zu den slavischen Völkern vorschreiten, welche sich östlich von der Elbe in ehemals germanischen Ländern angesiedelt hatten. Den Weg dazu bahnten die Herrscher aus dem sächsischen Hause, vorab Heinrich I. der Städtegründer (919 bis 936). Er gründete die Stadt Quedlinburg und die Abtei daselbst, in deren Kirche seine Reste ruhen. Die Städte Merseburg und Meißen befestigte er, Brandenburg nahm er dem slavischen Stamme der Heveller ab. Sein großer Nachfolger Otto I. (936 bis 973) legte an den drei genannten Orten Bistümer an; diese wurden, gleich den Bistümern von Havelberg und Zeitz (später nach Naumburg verlegt), dem Erzbistume Magdeburg, der größten der Ottonischen Schöpfungen, gegründet 962, unterstellt. Otto erwirkte besondere Vorrechte für die neue Metropole und bevorzugte die Stadt vor anderen, in der er auch seine Ruhestätte fand. Das von ihm begründete Bistum Oldenburg, später nach Lübeck verlegt, gehörte zur Bremischen Provinz. Von seinen Nachfolgern war besonders Heinrich II. der Heilige (1002 bis 1024) für die Befestigung des Christentums thätig. Seine Gründung ist Bistum und Dom von Bamberg, von Papst Benedikt VIII. persönlich eingeweiht; auch ihm hat seine Lieblingsschöpfung die Ruhestätte gegeben.

Unter den Ratgebern Ottos I. nahm ein schwäbischer Mönch Ekkehard, von seinem Aufenthalte an der Kaiserpfalz Palatinus genannt, eine Stelle ein. Er hatte sich als Gelehrter und Lehrer in St. Gallen ausgezeichnet und die Herzogin Hadwig von Schwaben

im Lateinischen und Griechischen unterrichtet; Otto berief ihn als Erzieher der kaiserlichen Söhne und behielt ihn stets in seiner Nähe; er starb als Domprobst von Mainz 990. Ein zweiter berühmter Schüler St. Gallens war Hermann mit dem Beinamen Contractus, Mönch und Lehrer in Reichenau († 1054); er war ein vielseitiger Gelehrter und zugleich Dichter und Musiker; die Liturgie hat seine Antiphon Alma redemptoris mater aufgenommen; manche halten ihn auch für den Dichter des Salve regina. In Sachsen wirkte der Bischof Meinwerk von Paderborn († 1036), dessen Domschule in einem Liede gefeiert wird, dessen Anfangs- und Schlußverse lauten: „Studiorum multiplicia Sub eo floruerunt exercitia ... Ludusque fuit omnibus, Jnsudare versibus Et dictaminibus (Aufsätzen) Jucundisque cantibus.“ Der Bischof Bernward von Hildesheim († 1022) war nicht bloß ein treuer Oberhirt, sondern auch ausgezeichnet durch Gelehrsamkeit und Kunstgeschick; der Kronleuchter und die Flügelthüren des Hildesheimer Domes sind sein Werk. Der Periode der Ottonen gehört auch die erste deutsche Dichterin Roswitha von Gandersheim an, welche unter anderen auch die 856 erfolgte Gründung ihres Klosters und die Thaten Ottos I. in lateinischen Hexametern besang. Gegenüber der gelehrten Kunstdichtung kam auch die Volksdichtung insofern zur Geltung, als sie an dem deutschen Legendenschatze mitwirkte, der um diese Zeit seine Vollendung fand, und in welchem sich fromme Traditionen mit nationalen und lokalen Erinnerungen zu zarten, sinnigen Gebilden verweben.

Wie sehr das Volk das Christentum in sein ganzes Leben aufgenommen, zeigt auch der Schatz von christlichen Sprichwörtern, Redensarten, Ausdrücken und Wörtern überhaupt, welcher sich zum Teil bis zur Gegenwart erhalten hat und wie die erhaltenen Kultusstätten ein Denkmal jener Periode bildet [1]).

Das Ergebnis der Einführung des Christentums in Deutschland, welches sich für die Anschauung fixieren läßt, ist der Stand

[1]) Vgl. K. v. Raumers vorher (S. 366 [1]) angeführtes Buch und Harder, „Das Werden und Wandern unserer Wörter“, 1884.

der germanischen Kirchenprovinzen um das Jahr 1000. An der Spitze steht das Erzbistum Mainz, schon zu römischer Zeit Bistum, seit Bonifatius Metropole, heute Bistum, zum Teil ersetzt durch das Erzbistum Freiburg. Dazu gehörten sechs Diöcesen aus römischer Zeit, wovon drei erhalten: Speier, Straßburg, Chur, drei eingegangen: Augsburg, Konstanz, Worms; von Bonifatius stammen Würzburg (vorbereitet durch Kilian) und Eichstädt; aus der Karolingerzeit vier: die beiden erhaltenen, Paderborn und Hildesheim, die beiden eingegangenen, Verden und Halberstadt. Die zweite Provinz ist Köln, umfassend die Diöcese Lüttich aus römischer Zeit, Utrecht, die Gründung Willibrords, und die Stiftungen Karls: Münster, Osnabrück und Minden, von denen letztere eingegangen. Die dritte Provinz ist die trierische, umfassend das Erzbistum Trier, heute Bistum, und das Bistum Metz. Die Erzbischöfe von Mainz, Köln und Trier wurden nachmals Kurfürsten des römischen Reiches. Die vierte, die Salzburger Provinz, umfaßte das ältere Bistum Brixen, ferner die Gründung Corbinians: Freising und die von Bonifatius eingerichteten Diöcesen Passau und Regensburg (vorbereitet durch Emmeram), sämtlich erhalten, nur daß das Freisinger Bistum nach München verlegt und zum Erzbistum erhoben ist; später kamen die Bistümer der östlichen Alpenländer hinzu. Den Norden und Osten nahmen die bremische und die magdeburgische Provinz ein, die mit ihren Bistümern aufgehoben sind. Eine exemte Stellung hatte Bamberg, heute das Erzbistum für Franken.

Das Missionswerk, für welches die Bekehrung Deutschlands nur ein Mittelglied bildet, wurde seit dem IX. Jahrhunderte auf die nördlichen und östlichen Völker ausgedehnt, wobei vornehmlich die deutschen Bistümer und Abteien die Stützpunkte bildeten. Der Apostel des Nordens, Ansgar, war Mönch in Corvey, später Erzbischof von Bremen († 865); in Regensburg ließen sich zuerst Böhmen taufen, und ihr Land gehörte bis zur Gründung des Prager Bistums zur Regensburger Diöcese; in Magdeburg erhielt der Böhme Woitiech, in der Taufe Adalbert genannt, seine Ausbildung welcher der zweite Bischof von Prag (Bistum seit 973)

wurde, den ungarischen Kronprinzen Waik taufte, den späteren apostolischen König Stephan den Heiligen, ferner in Polen das Evangelium predigte und in Preußen den Märtyrertod erlitt. Zur Magdeburger Provinz gehörte auch das 968 errichtete Bistum Gnesen, dessen erster Bischof Adalberts Bruder war. Von Bamberg aus unternahm dessen Bischof Otto seit 1124 seine Missionsreisen nach Pommern, welche den Grund zur Bekehrung dieses Landes legten.

Der mannigfaltige Stoff gestattet mehrfache Zusammenstellungen zum Zwecke des Verständnisses und der Einprägung, die sich zum Teil von selbst ergeben und von denen nur einige hervorgehoben seien. Die chronologische Reihe der Thatsachen ist in folgender Form am leichtesten zu merken: 500 Bekehrung der Franken, 600 der Angelsachsen, 730 des mittleren Deutschlands, 800 der Sachsen, 900 der Slaven. Vergleichung der dabei obwaltenden Umstände: die Franken fanden als Eroberer ein christliches Land vor; die Angelsachsen wurden als Herren ihres Landes bekehrt; die Thüringer u. s. w. als Unterworfene der Franken, den Sachsen mußte zugleich die staatliche und die kirchliche Ordnung zugebracht werden, den Slaven außerdem eine andere Nationalität; daher die Kämpfe in den beiden letzten Fällen. Zusammenstellen lassen sich die Umstände, welche die Mission bald förderten, bald hemmten, auf der einen Seite das religiöse Bedürfnis, der Eindruck der christlichen Erfolge, die Mitwirkung frommer Frauen u. s. w.; auf der anderen Anhänglichkeit an den überkommenen Glauben wie bei Radbod, aber auch Wildheit und Leidenschaft wie bei Gozbert u. s. w. Alles das giebt Stoff zu Aufsätzen oder mündlichen Übungen. — Die Gewinnung der Deutschen für das Christentum läßt sich vergleichen mit den Versuchen der römischen Kaiser, sie zu unterwerfen; in beiden Fällen war Rom der Vorort, Gallien und Britannien die Stützpunkte, ja in dieselbe Gegend fallen entscheidende Aktionen, denn dem Teutoburger Walde liegt die Donnereiche und die Irminsäule nahe. — In Bonifatius' Leben bilden die Hauptpunkte die drei Romreisen: 718 die erste, von der er als befugter Missionär

zurückkam, 5 Jahre später die zweite, von der er als Bischof, und 15 Jahre danach die dritte, von der er als Metropolit zurückkam; das Jahr der Krönung Pipins 752 erinnert zugleich an seine Beziehungen zu dessen Vater und Sohne. Die Jahre 744 und 755 sind an Fulda geknüpft: Gründung — Bestattung. Die Sachsenkriege können in die Schlagworte zusammengefaßt werden: Eresburg, Paderborn, Verden, Hase. — Das Verhältnis von Bonifatius zu seinen Schülern läßt sich durch eine Art Stammbaum veranschaulichen; so ist er der geistliche Vater von Sturmi, dieser von Baugulf, dieser von Rhabanus, der aber auch Alkuins geistlicher Sohn und Otfrids ebensolcher Vater ist. — Eine besondere Zusammenstellung verdienen die vorgekommenen historischen Aussprüche, welche im Kollektaneum ihren Ort finden.

Für die Verzweigung des Gegenstandes in den Interessenkreis bietet sich dessen Bearbeitung in Poesie und Kunst dar. Die wichtigsten Stätten der deutschen Mission sind auch von der Sage und Dichtung gefeiert worden. Wird der elementare deutsche Unterricht auf heimische Sagen und Legenden gebaut, so findet der Schüler überall Anknüpfungspunkte vor; für das reifere Verständnis bietet aber derselbe Stoff neue Seiten. Einschlägige Dichtungen bietet K. Simrock: „Die geschichtlichen deutschen Sagen aus dem Munde des Volkes und deutscher Dichter", 1850. Zahlreiche Sagen knüpfen sich an das Kloster Corvey; eine besondere Gruppe bilden die Domsagen von Bamberg. Einen Überblick über die deutschen Legenden giebt Wolfgang Menzel, „Deutsche Dichtung", 1858, Bd. I, S. 290f. Eine der schönsten Legenden, welche zugleich lehrhafte Momente enthält, ist die von St. Wendelin, dem schottischen Königssohne, der in der Gegend von Trier zuerst Einsiedler, dann Hirt und zuletzt Abt von Toley wurde und dessen Andenken der Ort St. Wendel bewahrt; die schönen Umrisse Führichs bieten ein willkommenes Anschauungsmittel dar.

§. 83.

Schriftwerke, welche der Bildungsarbeit zu Grunde liegen, rufen eine Kunst der Exegese und in Wechselwirkung mit dieser einen exegetischen oder erklärenden Unterricht ins Leben, die Entwickelung beider aber ist verschieden, je nachdem jene Werke einen religiösen oder profanen Charakter haben. Im ersten Falle ist die Exegese theologisch, im anderen philologisch; die theologische schöpft aus ihrem Texte Erkenntnisse, Lebensregeln und Erbauung, die philologische Kenntnisse und Normen der sprachlichen Darstellung; jene betrachtet das zu Grunde liegende Werk als eine Autorität in theoretischer und ethischer Hinsicht, diese nur als eine solche in technischem oder ästhetischem Betracht. Wenn die Prinzipien, von welchen beide Erklärungsweisen ausgehen, gegeneinander gekehrt werden, so entsteht der Konflikt, daß die Vertreter des philologischen Prinzips denen des theologischen vorwerfen, sie schritten über das Auslegen zum Unterlegen vor, schöpften nicht sowohl aus dem Text, als sie vielmehr mitgebrachte Auffassungen in denselben hineinlegten; Vorwürfe, welche wohl damit zurückgegeben werden können, daß die philologische Erklärung, indem sie nur danach fragt, was der Autor gemeint habe und wie weit er dies angemessen ausgedrückt habe, der Frage ganz entwöhne, ob jenes Gemeinte wahr und recht sei, für Erkenntnis und Leben Wert habe, oder das Gegenteil gelte. Wenn etwas gemahnen kann, einen solchen Widerstreit hintanzuhalten und beide Erklärungsweisen in Einklang und Wechselwirkung zu setzen, so ist es das Bedürfnis der didaktischen Erklärung, welche mit beiden Berührung hat. Die Erklärung von profanen Sprachwerken im Unterrichte muß sich zunächst der philologischen Exegese anschließen, und vorerst objektives Verständnis des Textes suchen und dann den Text als Quelle von Kenntnissen, sprachlichen und realen, sowie von Normen für das sprachliche Können behandeln; allein so gewiß der Sprach- und Litteraturunterricht seinen Beitrag zur Entwickelung des sittlichen Bewußtseins

zu geben hat, so gewiß hat die Erklärung auch den ethischen Maßstab an die Charaktere und Verhältnisse anzulegen, welche in den Sprachwerken dargestellt werden, und insbesondere die antike Auffassung durch die christliche zu ergänzen und zu berichtigen (vergl. §. 65, S. 195 f.).

Der Gegenstand der Erklärung ist ein größeres oder kleineres sprachliches Ganzes als Träger eines geistigen Inhaltes oder Gedankens. Im Gedanken sind Sprachliches und Sachliches verschmolzen; wenn ihn die Erklärung flüssig zu machen weiß, so kommen beide Elemente in Bewegung. Insofern ist die Erklärung nur von einerlei Art, allein die Mannigfaltigkeit des Geschäftes kann dessen Teilung nötig machen und alsdann darf Worterklärung und Sacherklärung unterschieden werden. Es gilt von ihnen, was Erasmus von der aus der Lektüre zu gewinnenden Kenntnis sagt: Cognitio duplex: verborum prior, rerum potior [1]); ohne Bewältigung des Sprachlichen giebt es kein Aneignen des Inhaltlichen, aber es gilt auch, nicht an den Worten zu haften, sondern vorzudringen zu den Sachen.

Die sprachliche Erklärung hat es zunächst mit den Worten und ihrer Verknüpfung zu thun und dieselben verstehen zu machen, wobei Grammatik und Lexikon ihre Hilfsmittel bilden; allein sie muß auch in Betracht ziehen, welcher Kunstform der Sprache das betreffende Werk angehört, und diese zum Schlüssel eines Verständnisses machen, welches gegenüber dem sprachlichen das sprachtechnische heißen kann und die Disciplinen der Stilistik, Rhetorik und Poetik heranzuziehen hat. Die Sacherklärung ist ebenfalls eine doppelte, teils auf die in der Sprache ausgedrückten Gedanken und deren Zusammenhang gerichtete, also logischer Art, teils die historischen oder sonstigen realen Beziehungspunkte der Gedanken betreffend, also Realerklärung. Von diesen Arten oder Richtungen der Erklärung gewähren vorzugsweise einen Zuwachs des Wissens die sprachliche und die Realerklärung, während die sprachtechnische

---

[1]) De studii ratione in. Bd. I, §. 22, S. 306.

und gedankliche auch einen Zuwachs des Könnens mit sich bringen. Jeder Zuwachs kann durch einen ausdrücklichen Hinweis als solcher bezeichnet werden; bei fremden Sprachen wird der Beitrag anzumerken sein, welchen eine Stelle oder ein Werk für die sprachliche Fertigkeit gewährt, was durch Hervorhebung von Wörtern, Phrasen, Sentenzen u. s. w. geschieht. Wenn der Text einen ethischen Gehalt in sich schließt, so hat auch diesem die Erklärung gesondert Aufmerksamkeit zu widmen und was er bietet, mit allgemeineren ethisch-religiösen Vorstellungen in Verbindung zu setzen (§. 54, S. 140 und §. 65, S. 198).

Das Bedürfnis, alle Gesichtspunkte der Erklärung beisammen zu haben, hat zur Aufstellung eines Kanons Anlaß gegeben, welchen der Lehrer durchgängig im Auge haben solle. Im Mittelalter unterschied man drei Stücke der expositio: 1) littera i. e. congrua ordinatio dictionum, quam etiam constructionem vocamus; 2) sensus i. e. facilis quaedam et aperta significatio, quam littera prima fronte praefert; 3) sententia i. e. profundior intelligentia [1]). In der späteren Renaissancezeit hatte die größte Verbreitung der Kanon, den Juventius (Jouvency) in seiner Schrift „De ratione discendi et docendi“ aufstellte und der alle wesentlichen Momente vereinigt. Er enthält sechs Punkte: 1) argumentum, d. i. die umschreibende Wiedergabe des Inhaltes der Stelle, wofür bei uns die Übersetzung eingetreten ist; 2) explanatio proprio sensu, d. i. die sprachliche und logische Erklärung; 3) rhetorica, d. i. die Hervorhebung dessen, was zur Sprachkunst gehört; 4) eruditio, d. i. die antiquarische, also Sacherklärung; 5) latinitas, das Anmerken des Ertrages für Wortkunde, Phraseologie, überhaupt für die eigene Technik der Schüler; und schließlich 6) mores, d. i. moralische Erörterungen. Wie alle derartigen Zusammenstellungen, ist auch dieser canon explanationis bei einsichtiger Handhabung nützlich, während er bei pedantischer Durchführung bei allen Stoffen und bei stereotyper Einhaltung der Reihenfolge zum Mechanisieren des Unterrichtes führt (vergl. §. 80, S. 349).

[1]) Hugo a Sto Victore Lib. did. III, 9.

Allem mechanischen Verfahren beim erklärenden Unterrichte ist durch Geltendmachen des organischen Charakters der Schriftwerke zu wehren; das Einzelne ist mit Rücksicht auf das Ganze zu erklären und die Einzelerklärungen müssen das allseitige Verständnis des Ganzen zum Reinertrage haben. Daraus ergeben sich die schon früher aufgestellten Regeln, daß nichts an den Text heranzubringen ist, was aus demselben herausgelesen werden kann, und daß das Heranzubringende möglichst eng mit den Worten des Textes verknüpft werde (§. 73, S. 269). Die Erklärung muß den Schüler immer im Zusammenhange des Textes erhalten, in rem praesentem deducere, wie es J. M. Gesner ausdrückte[1]; er muß beim Lesen eines Historikers jeden Augenblick angeben können, an welchem Punkte der Aktion die Erzählung steht und an welchem Orte sie sich abspielt — daher die Karte zur Hand zu halten! —; beim Redner muß er den Punkt in der Reihe der Argumente bezeichnen können, bei welchem die Darlegung angelangt ist; beim Dramatiker den Grad der Verschlingung der Fäden, den jedesmal die Handlung erreicht hat. Bei Werken der Muttersprache wendet sich das Interesse von selbst mehr dem Ganzen zu und es ist hier für den rechten Anschluß der Einzelerklärungen zu sorgen; bei Autoren fremder Sprachen fällt wegen der Schwierigkeit des sprachlichen Verständnisses von selbst mehr Gewicht auf das Einzelne und der Lehrer muß hier sorgen, daß dabei der größere Zusammenhang nicht zu kurz komme.

Auf das Verhältnis vom Einzelnen zum Ganzen geht der Unterschied von statarischer und kursorischer Lektüre zurück, welchen J. M. Gesner in seiner Vorrede zu Livius aufgestellt hat. Man hat diese Unterscheidung neuerdings aufgegeben und K. Mager hat mit seinem Witzworte Recht behalten: „Bei der statarischen Lektüre wird Nichts gelesen und bei der kursorischen Nichts gelernt.“ Gewiß kann das Tempo der Lektüre nicht willkürlich bestimmt werden, sondern ist vorgezeichnet einerseits durch die größere oder

---

[1] Opusc. VII, p. 293. Vorrede zur Liviusausgabe.

geringere Schwierigkeit des Textes und andrerseits den Stand des Wissens der Schüler, aber als drittes Moment kommt der Charakter des Buches dazu, der entweder einen rüstigen Fortschritt der Lektüre verlangt, oder eine breitere Entfaltung der Erklärung zuläßt oder selbst fordert. Die Epiker wollen in rascherem Tempo gelesen sein, weil ihr eigenes Tempo ein langsames ist; bei ihnen muß das Ganze, d. i. eine größere Partie, welche eine poetische Einheit bildet und ein Bild gewährt — nicht eben notwendigerweise das ganze Epos —, ins Auge gefaßt bleiben; Lyrik und Drama gestatten eher ein Verweilen beim Einzelnen, weil ihr rascherer Fortschritt das Erlahmen des Interesses weniger besorgen läßt; Chorlieder können statarisch gelesen werden, der Dialog verlangt dagegen wieder ein schnelleres Tempo; die Cäsarlektüre ist erst im rechten Zuge, wenn sie kursorisch werden kann, bei Tacitus kann sie ohne Schaden statarisch bleiben. Die Vorschrift Nägelsbachs: Statarisch, wenn nötig, kursorisch, wenn möglich, hat Geltung, wenn man auf den Schüler reflektiert; wird dagegen der Autor in Rücksicht gezogen, so kehrt sie sich um und es heißt dann: Kursorisch, wenn nötig, statarisch, wenn möglich, d. i. mit schnellerem Fortschritte, wenn das Verständnis des Zusammenhanges es so verlangt, und mit breiterer Entfaltung der Erklärung, wenn jenes Verständnis durch das Weilen keinen Abbruch erleidet. Beide einander zuwiderlaufenden Vorschriften lassen sich gleichwohl in Einklang setzen; die Rücksicht auf die Schüler ist zunächst bestimmend, bei richtigem Fortschritte ihres Wissens und Könnens tritt mehr und mehr der Autor in sein Recht; anfangs muß gelernt werden, um lesen zu können, dann gelesen werden, um zu lernen. Die statarische Behandlung darf jedoch nicht als Durchgangspunkt oder Notbehelf angesehen werden; klassische Werke bieten soviel dar, daß auch Zeit gefunden werden muß, daraus zu schöpfen. Die Realkenntnis, welche zumal die alten Autoren gewähren, will herausgearbeitet sein (§. 47, S. 99 f.), „wer den Dichter will verstehn, muß in Dichters Lande gehn" und, kann man zusetzen: sich in Dichters Zeiten versetzen. Die Sprachkunst, die in jenen Werken niedergelegt ist, will gewürdigt

werden (§. 49, S. 105 f.), und schließlich müssen bei der Lektüre die grammatischen Kenntnisse teils präsent erhalten, teils ergänzt werden; die Wortlehre (Onomatik), die Phraseologie, die Lehre von den Tropen und Figuren, die Lehre vom Periodenbau, welche nicht mehr besonderen Lehrstunden zugewiesen sind, müssen bei der Lektüre erledigt werden, soweit nicht die Schreibübungen mithelfen. Die mit der Lektüre verbundenen Belehrungen haften vielfach besser, als die Kenntnisse, welche der Grammatikunterricht bietet; K. W. Krüger, dessen sorgfältige Schulausgaben mit Unrecht in Vergessenheit geraten, sagte sogar: „Das Beste wird gelegentlich gelernt."

Man kann eine doppelte Erklärung unterscheiden, eine solche, welche unerläßlich ist, um ein angemessenes Verständnis des Textes zu erzielen, und eine zweite, welche den Lehrgehalt desselben herausarbeitet. Die erstere muß jede Art von Schullektüre begleiten, die letztere kommt bei der statarischen Lektüre zur Geltung, während die kursorische ihre Gaben nur im Vorübergehen mitnehmen kann; die erstere hat ihre Stelle vor derjenigen Übersetzung des Textes, welche der Ausdruck des gewonnenen Verständnisses ist, die letztere nach der Übersetzung, an deren Ergebnis sie anknüpft. Beide Arten brauchen natürlich nicht notwendig auseinander gehalten zu werden, allein bei reicherem Material empfiehlt sich ihre Unterscheidung, weil die Schüler, wenn die ganze Erklärung in die Übersetzung eingeschoben wird, nicht in den rechten Zug des Übersetzens kommen, was bei Verlegung der eingehenderen Erklärung an den Schluß eines Abschnittes zu erreichen ist.

Das Übersetzen, welches somit den Drehpunkt der Erklärung bildet, hat im neueren Lehrbetriebe eine weit wichtigere Stellung erhalten als im älteren, bei welchem nur griechische Autoren ins Lateinische übersetzt, lateinische dagegen nur lateinisch paraphrasiert wurden. Die Übersetzung in die Muttersprache hat den Vorteil, das mitgebrachte Sprachbewußtsein des Schülers zum Beziehungspunkte zu machen und darum dasselbe durchzubilden, während der ältere Sprachbetrieb nur ein zweites Sprachbewußtsein anbildete (§. 47, S. 97 f.). Die Anforderungen an das Übersetzen des Schülers

müssen dessen Leistungsfähigkeit entsprechen und anfangs ist es unmöglich, die Horazische Regel: Nec verbum verbo curabis reddere fidus [1]) zu erfüllen, aber als Ziel soll eine dem Genius der Muttersprache angemessene Wiedergabe des Textes vorschweben, welche das in der fremden Sprache Gedachte im Geiste der eigenen umdenkt oder wie Cicero sagt: die Worte nicht zuzählt, sondern zuwägt [2]). Wie die Übersetzung durch Rücksichtnahme auf das Ganze und seinen Charakter dem organischen Prinzipe zu entsprechen hat, wurde bereits früher erwähnt (§. 73, S. 270). Für die Übungen im Übersetzen ist die Selbstthätigkeit des Schülers durch die Aufgabe zu gewinnen, sich auf den zu lesenden Text zu präparieren. Dadurch kommt ein heuristisches Element in diesen Zweig des Unterrichtes und der eigene Versuch dient zum Apperceptionsmittel für das vom Lehrer Darzubietende. Doch darf der Schwerpunkt der Arbeit nicht in diese häusliche Präperation verlegt werden; davon rät nicht bloß der Umstand ab, daß der Vorteil derselben durch Verwendung gedruckter Übersetzungen hinfällig werden kann, sondern auch die Rücksicht auf den Wert, den die Einübung und Wiederholung der vom Lehrer gegebenen Übersetzung hat; es hieße hier das Selbstfinden überschätzen, wenn der Lehrer bloß ergänzend und beaufsichtigend verführe und auf das Vorrecht verzichtete, den Interpreten der Sprachdenkmale zu machen. Er hat die von dem Schüler gegebene Übersetzung unter Mitwirkung der Mitschüler richtig zu stellen und, wenn nötig, selbst eine Übersetzung zu geben; er kann ferner Misgriffen bei der Präparation durch Winke vorbeugen, welche er, etwa am Schlusse der Stunde, für die nächste Lektion giebt. — Die Vorbereitung auf die Lektüre durch häusliche Präparation ist aber nicht die einzige; es kann eine Anknüpfung an den Gedankenkreis möglich sein, welche die Auffassung erleichtert, oder es können sich sonstige Mittel der Apperception beschaffen

---

[1]) A. P. 133. [2]) Cic. de opt. gen. oratum §. 14: Non verbum pro verbo necesse habui reddere, sed genus omne verborum vimque servavi, non enim ea me adnumerare lectori putavi oportere, sed tanquam appendere.

lassen, die ihre Stelle besser am Anfang finden, oder es können sich Schwierigkeiten vorweg erledigen lassen, welche die Erklärung zu sehr in die Breite ziehen würden.

Faßt man alle bezeichneten Momente der Lektüre und Erklärung zusammen, so ergiebt sich folgender Kanon, der selbstverständlich so wenig wie der der Aneignungsstufen (§. 80, S. 349) als Schablone an jeden Stoff herangebracht werden darf:

I. Vorbereitung. 1) Winke seitens des Lehrers für die Präparation. 2) Häusliche Präparation durch die Schüler. 3) Vorbesprechung des Textes durch den Lehrer.

II. Übersetzung. 1) Übersetzung des Textes durch einen Schüler. 2) Richtigstellung derselben durch Mitschüler und Lehrer. 3) Erklärung des zum Verständnis unmittelbar Erforderlichen, vorzugsweise logischer und sprachlicher Art. 4) Korrekte Übersetzung, gegeben von Lehrer und Schülern, oder nur von Schülern.

III. Bearbeitung des Textes. 1) Realerklärung. 2) Hervorhebung der ethischen Momente. 3) Erklärung rücksichtlich der sprachlichen Technik (Poetik, Rhetorik). 4) Fixieren des Ertrages für die Sprachkenntnis (Onomatik, Grammatik). 5) für die Fertigkeit (Phraseologie, Stilistik).

Für die Einzelerklärungen gilt die Vorschrift, daß sie das Verständnis des Ganzen zum Reinertrage haben müssen (S. 380), allein das Ganze des Sprachwerkes kann auch für sich und als solches den Gegenstand der Erklärung bilden, und darauf beruht eine Art der Exegese, welche gegenüber der bisher besprochenen als eine höhere bezeichnet werden kann. Der Unterricht wird eine solche vorzunehmen haben, wenn das Werk dem Umfange nach überschaulich, dem Inhalte nach verständlich, seinen Beziehungen nach nicht zu verwickelt ist, um die Schüler dazu hinaufzuheben, ohne doch in Verstiegenheit zu geraten. Die Erklärung eines Sprachwerkes als eines Ganzen hat eine doppelte Aufgabe, sie soll einerseits das Werk aus seinem Grundgedanken verstehen machen und, wenn dies durchführbar ist, zeigen, wie sich aus der zu Grunde liegenden Konception oder dem „Keimentschlusse“ (wie Schleiermacher

sagt) das Ganze entwickelt hat, und sie soll andrerseits das Werk in seinen organischen Beziehungen zu andern erblicken lassen. Diese Beziehungen sind aber wieder von dreierlei Art; das Werk ist dem Geiste seines Verfassers entsprungen und hat zu andern Erzeugnissen desselben mehr oder weniger Beziehungen, deren Verfolgung sein Verständnis erhöhen kann; es gehört ferner einer bestimmten Kunstform an und hat darum zu Produkten derselben Kategorie gewisse Beziehungen, und endlich ist es in einer bestimmten Periode des geistigen Lebens des Volkes, zu dessen Litteratur es gehört, entstanden und es giebt mehr oder minder dem Geiste dieser seiner Zeit Ausdruck. Diese Momente führen auf vier Gesichtspunkte für die höhere Exegese: auf die genetische Erklärung aus dem Grundgedanken, auf die biographisch-genetische, die ästhetische und die litterar- oder kulturhistorische. Wo diese Behandlungsweise an der Stelle ist — und im Unterrichte wird sie auf Werke in der Muttersprache zu beschränken sein —, muß das Einzelne weit schärfer ins Auge gefaßt werden, als bei der gewöhnlichen Lektüre; es müssen Zergliederungen vorgenommen, Zusammenstellungen aller Art gemacht, Fragen an das Werk gestellt, schematische Übersichten hergestellt werden u. s. w.

Das Ausmaß für die Beschaffung dieses Apparates ist aber das, ob er wirklich leistet, was er soll, also das Verständnis vertieft; er wird dagegen zum Ballast, wenn er sich selber Zweck sein, etwa bloß zur Übung der Schüler, zur „formalen Bildung" dienen will. In diesem Betrachte haben sonst verdiente Veteranen des deutschen Unterrichtes wie Hiecke u. A. gefehlt, daß sie ihre Analysen auch da anwandten, wo das Verständnis ihrer gar nicht bedurfte und so das von Ph. Wackernagel mit Recht gerügte Zerfasern und „Zerklären" poetischer Werke einschleppten.

§. 84.

Das Vorgehen bei der umfassenden Erklärung heimischer Sprachwerke wollen wir an einem der beliebtesten und lehrreichsten auf-

zeigen, an Schillers Glocke, ein Thema, welches zwar viel behandelt, aber noch keineswegs erschöpft ist. Das genetische Moment ist hier insofern vertreten, als wir die Entstehung des Werkes einigermaßen verfolgen können. Schon 1788 in Rudolstadt faßte Schiller den Gedanken eines „Glockengießerliedes“, auf welches ihn mehrfache Besuche der in der Nähe der Stadt liegenden Glockengießerei geführt hatten. Aber der Plan blieb liegen und wurde erst 1797 wieder aufgenommen; er schreibt am 7. Juli d. J. aus Jena an Goethe: „Ich bin jetzt an mein Glockengießerlied gegangen und studiere seit gestern in Krünitzens Encyklopädie, wo ich sehr viel profitiere. Dieses Gedicht liegt mir sehr am Herzen; es wird aber mehrere Wochen kosten, weil ich so vielerlei verschiedene Stimmungen dazu brauche und eine große Masse zu verarbeiten ist.“ Allein schon Ende August schreibt er an Goethe, daß ihm Gesundheitsstörungen weder Stimmung noch Zeit für seine Glocke gelassen, „die noch lange nicht gegossen sei“. In einem Briefe vom 22. September tröstet er sich über die Unterbrechung: „Indem ich den Gegenstand noch ein Jahr mit mir herumtrage und warm halte, muß das Gedicht, welches wirklich keine kleine Aufgabe ist, erst seine wahre Reife erhalten.“ Goethe antwortete, die Glocke müßte um so besser klingen, als das Erz länger im Fluß erhalten und von allen Schlacken gereinigt sei. Die nächste Zeit war aber wieder durch den Wallenstein in Anspruch genommen und erst im Herbste 1799, als der Musenalmanach gebieterisch einen Beitrag verlangte, brachte Schiller die Dichtung zum Abschlusse. Er begab sich am 4. September nach Rudolstadt, wo er wahrscheinlich die Glockengießerei wieder besuchte; am 15. kehrte er nach Jena zurück, wo auch Goethe eintraf. Während dessen Anwesenheit wurde das Gedicht vollendet und am 30. September nach Weimar zum Drucke abgesendet. Davon kann die Einleitung ausgehen und die angedeuteten Daten nach Bedarf in die Biographie des Dichters hinein verfolgen. An die Lektüre des Gedichtes sind mehrfache Sach- und Worterklärungen anzuschließen. Die Handwerksausdrücke dürfen nicht leere Worte bleiben; die Mühe, die sich der Dichter

in dieser Richtung gegeben hat, muß durch Aufmerken darauf gedankt werden; Material zu diesen Erklärungeu giebt Götzinger in seinen „Deutschen Dichtern" Band II. Daß auch zeitgeschichtliche Anspielungen, wie die auf die französische Revolution, zu besprechen sind, liegt auf der Hand. In sprachlicher Hinsicht ist einigemal Misverständnissen vorzubeugen, betreffend Konditionalsätze ohne einführendes wenn, so in Strophe 3: „Kocht des Kupfers Brei" und Strophe 21: „Ehrt den König seine Würde". Mehrfach ist auf den prägnanten Gebrauch von Worten hinzuweisen, so bei der Schilderung der Hausfrau, welche die Mädchen lehrt und den Knaben wehrt, welche treu waltet, während die Fremde schaltet. Auch einige Epitheta verlangen Erklärung: Die „duftenden Laden" dürften ganz realistisch zu verstehen sein mit Rücksicht auf den eigentümlichen Geruch im Inneren von Wäscheschränken, das „bekränzte Jahr" ist nach den bekränzt dargestellten Horen genannt. Sorgfältige Beachtung verdienen die rhythmischen, musikalischen Kunstmittel, welche Schiller hier besonders reichlich anwendet, der Wechsel der Metra und die Klangmalerei.

Um den Grundgedanken und die Komposition der „Glocke" zu verstehen, ist eine Zergliederung der Dichtung notwendig, welche den Charakter eines Secierens oder Zerfaserns um so weniger hat, jemehr die Dichtung scharf abgesetzte Glieder zeigt. Die Strophenreihe, welche die Weisungen und Reden des Meisters enthält, hebt sich zuerst heraus, kenntlich durch das trochäische Metrum und die Reimformen ab ab cc dd. Die übrigen Strophen von wechselndem Bau enthalten Bilder aus dem Leben, bei denen Glockengeläute vorkommt: Taufe, Hochzeit, Feuersbrunst, Bestattung, Feierabend, Aufruhr. Verknüpft sind diese Bilder durch Übergänge, welche zu der Glocke keine direkte Beziehung mehr haben: Zwischen Taufe und Hochzeit bildet die Schilderung der Jugend und der Jugendliebe, zwischen Hochzeit und Feuersbrunst die Darstellung des häuslichen Glückes und des von ihm groß gezogenen Hochmutes, auf den die Verarmung durch Feuersbrunst folgt; zwischen Feuersbrunst und Bestattung bildet der Trost

des Vaters, daß die Familie erhalten ist, den Übergang; ebenso ist zwischen das Bild des Abendfriedens und das des Aufruhrs die Betrachtung über die gesellige Ordnung eingelegt. Sonach kann die Komposition durch folgendes Schema veranschaulicht werden:

Reden des Meisters, den Guß betreffend.	Darstellungen, durch die Glocke veranlaßt.	Überleitende Partieen.
Aufruf zum Werke.	Aufruf zur Betrachtung.	
Weisungen.	Bestimmung der Glocke.	
Reinigung des Metalls.	Taufe.	Jugendliebe.
Prüfung des Metalls.	Hochzeit.	Glück und Hochmut.
Guß.	Feuersbrunst.	Trost des Vaters.
Das eingesenkte Metall.	Bestattung.	
Feierabend.	Abendfrieden, Erntefest.	Die gesellige Ordnung.
Sprengen der Form.	Aufruhr.	
Enthüllung.	Glockenweihe.	
Aufwinden der Glocke.		

Schiller hat mit Sorgfalt, zum Teil etwas künstlich, die Verknüpfung der Reden mit den Darstellungen durchgeführt; die Glocke soll reinliches Metall haben, um rein und voll das Kind auf seinem ersten Gange zu begrüßen; die Mischung soll geprüft werden, ob sie das Spröde und Weiche vereinigt, wie die Herzen geprüft werden müssen, welche der Strenges und Zartes vereinigende Ehebund verknüpft; eingesenkt ist das Metall wie die teuren Toten eingesenkt werden; leichter gestaltet sich der Übergang vom Guß zur Feuersbrunst, vom Feierabend zu den Bildern des Friedens und vom Sprengen der Form zum Aufruhr. Der Fortschritt der Reden des Meisters ist durch das Werk selbst gegeben; der Fortschritt der Betrachtungen ist einesteils durch die Reihe der Akte des Gusses, an welche sie anknüpfen, bestimmt, andrerseits ist er jedoch auch ein innerer; er umfaßt in Taufe, Hochzeit, Verarmung, Todesfall Hauptmomente des häuslichen und in den Bildern des Friedens und Aufruhrs solche des öffentlichen Lebens. Damit ist nun der Grundgedanke der Dichtung klargelegt: sie will das menschliche Leben darstellen mit Verwendung solcher Scenen, bei welchen das Geläute mitwirkt und welche sich zugleich an die Akte des Glockengusses anknüpfen lassen.

Daß und worin das Gedicht den Stempel von Schillers **Individualität** trägt, ist Schülern, welche auch nur die gangbarsten seiner Dichtungen kennen, leicht verständlich. „Die Glocke" zeigt ihnen Schiller als Vertreter einer reflektierenden Poesie, welche weitschauende Fragen und Probleme zum Gegenstande nimmt, als den dichtenden Denker, aber zugleich als den Dramatiker, welchem sich ein Stoff, der nur zur Betrachtung und zur Beschreibung Anlaß zu geben scheint, zum kleinen Drama gestaltet. Das Anschauliche ist ihm der Stützpunkt zum Auffluge der Gedanken, aber es ist wirkliche Anschauung, von der er ausgeht; Fortschritt, Handlung, Entwickelung geht durch das Ganze, wir müssen sehen, ehe wir sinnen. Darin ist die Glocke dem „Spaziergang" verwandt, mit welchem sie auch dem Inhalte nach Analogie zeigt, deren Verfolgung eine naheliegende Aufgabe bietet.

Der **Kunstform** nach ist die Glocke zur didaktischen Poesie zu rechnen, aber sie zieht zugleich epische, lyrische und dramatische Elemente heran; der äußeren Form nach ist sie als Kantate zu bezeichnen; die betrachtenden Partieen haben den Ton der Elegie, teilweise den der Ode; die erzählenden haben teils den Stil der Romanze, teils den der Ballade. Wie sehr das Gedicht mit allen Künsten Berührung hat, zeigt der Umstand, daß es zur dramatischen Aufführung bearbeitet, daß es (von Romberg) in Musik gesetzt und daß es (von Retzsch u. A.) illustriert werden konnte.

Auf die lehrreichsten Erörterungen führt die Erwägung der **Kunstrichtung**, welcher die Glocke angehört. Sie ist eine Schöpfung der klassischen Schule, also der Renaissancedichtung, und zeigt im einzelnen, wie im ganzen die Anlehnung an die antike Poesie. Ausdrücke wie: die freie Tochter der Natur, die Götterstärke des Feuers, die heilige Erde, der Fürst der Schatten, die Himmelstochter Ordnung, das bekränzte Jahr u. a. sind der Mythologie teils entnommen, teils nachgebildet; Verbindungen wie: die schnurrende Spindel, der weitschauende Giebel, die öden Fensterhöhlen, in denen das Grauen wohnt, die breitgestirnten Rinder u. a. erinnern an den homerischen Stil; sie mögen sorgfältig zusammengestellt

und mit homerischen verglichen werden. Die sinnliche Bestimmtheit und Belebtheit der Gestalten, welche vorgeführt werden: Jünglinge und Jungfrauen, stolze Männer, emsige Hausfrauen, weinende Verarmte, gebeugte Gatten, freudige Schnitter, wilde Banden, zeigt die Schulung der dichterischen Phantasie an der Poesie der Alten. So ist es nicht zu weit hergeholt, wenn die „Glocke“ mit der Schilderung des Lebens der heroischen Zeit verglichen wird, wie sie Homer bei der Beschreibung des Achilleusschildes giebt, wo, wie bei Schiller, Brautzug und Erntefest, Reigen und Kämpfe dargestellt werden und ebenso die bloße Schilderung umgangen und durch Erzählung ersetzt wird [1]).

Das Antike ist aber bei Schiller nicht äußerlich aufgetragen, nicht frostig nachgeahmt, sondern mit dem Nationalen verschmolzen; das Gedicht gehört eben den vollkommensten Leistungen des gereiften deutschen Klassizismus an. Jene antiken Momente vertragen sich mit dem deutschen Charakter der gegebenen Lebensbilder und treten zu dem christlichen nicht in Kontrast. Die Schilderung der Hausfrau klingt an Paul Gerhards „Frauenlob“ an, welches dem letzten Kapitel der Proverbien nachgebildet ist und wo es heißt: „Die Woll und Flachs sind ihre Lust, was hiezu dient, ist ihr bewußt, ihr Händlein greifet selbst mit zu, hat öfters Müh und selten Ruh“ u. s. w.; die Darstellung des Einbringens der Ernte an Lieder von Hölty, Salis u. a., welche das deutsche Landleben feiern. So fehlen auch christliche Klänge nicht: „Der Segen kommt von oben“, „Betet einen frommen Spruch“, „Des Himmels Rat“, „Erblühe zum schönern Loos“, die Gestirne, die „den Schöpfer wandelnd loben“, die Lehre, „daß alles Irdische verhallt“. Bei solchen Zusammenstellungen lernen die Schüler, wie das aufmerksame Lesen, das Achten auf das Einzelne, das Abwägen der Darstellungselemente dem Gesamtverständnisse nutzbar wird und daß die philologische Akribie auch bei der heimischen Litteratur ihren Wert hat.

---

[1]) Vgl. Cholevius, „Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen“, 1856, II, S. 154 f.

So hat die klassische Glockenpoesie Schillers ein nationales Element und sie ist darum in so hohem Grade populär geworden; allein sie ist doch im Wesen verschieden von der Volkspoesie, welche die Glocke zum Gegenstande hat, und die Vergleichung beider lehrt die Schillersche Dichtung von neuen Seiten kennen. Bei Schiller begleitet die Glocke „des Lebens wechselvolles Spiel", ist aber „selbst herzlos ohne Mitgefühl"; der Volksglaube dagegen verleiht der Glocke Herz und Gemüt: sie ertönt von selbst, um vor einem Unglücke zu warnen oder um den Tod eines Heiligen anzuzeigen, sie wandelt von ihrem Stuhle, um im Walde zu läuten, damit eine einsame Leiche ein christlich Grab erhalte, oder um ein säumiges Kind zur Kirche zu laden, oder um in den Chartagen nach Rom zu ziehen, den Segen zu empfangen, sie schweigt hartnäckig, wenn der Meister das Glockengut gefälscht hat, bis er selber zu läuten versucht, dann aber stürzt sie herab und erschlägt ihn.

Bei Schiller heißt ferner die Glocke „die Nachbarin des Donners", aber die Worte des Motto: fulgura frango, welche sie zur siegreichen Bekämpferin des Gewitters machen, werden nicht weiter verwendet. Das Volk dagegen machte die Glocke zur Vorkämpferin gegen Unwetter und Unheil anderer Art. Ihre Stimme mußte den Ruf des Gewittergottes Donar übertönen; als die Glocken zuerst erschollen, zogen die Zwerge, Elben und Kobolde von dannen, weil sie nicht hören konnten, wie der große Hund bellt; die Mischung des Glockengutes aus allen sieben Metallen giebt der Glocke die Kraft, die Geister der Metalle zu zwingen u. a. [1]).

An die Glockensagen hat die Romantik angeknüpft und die romantische Glockenpoesie wäre neben der klassischen Schillers und der volkstümlichen die dritte Kunstrichtung, die von dem nämlichen Gegenstande ausgeht. Von geheimnisvollem Geläute singt Uhland: „Man höret oft im fernen Wald Von oben her ein dumpfes Läuten; Doch niemand weiß, von wann es hallt, Und kaum die Sage kann es deuten. Von der verlornen Kirche soll Der

[1]) Zu dem Gegenstande vgl. W. Menzel, „Christliche Symbolik", 1856, s. v. Glocke.

Klang ertönen mit den Winden; Einst war der Pfad von Wallern voll, Jetzt weiß ihn keiner mehr zu finden." Von den Glocken, die aus Meeresschoße erklingen, heißt es bei Wilhelm Müller: „In des Meeres tiefem, tiefem Grunde, Klingen Abendglocken tief und matt, Uns zu geben wunderbare Kunde Von der schönen alten Wunderstadt." Bei Eichendorf ist der einsame Träumer im „stillen Grunde" vom Nixenzauber gebannt, bis „über Wald und Kluft Klangen die Morgenglocken Schon ferne durch die Luft. Und hätt' ich nicht vernommen Den Klang zur guten Stund', Wär' nimmermehr gekommen Aus diesem stillen Grund." Die flüchtenden Geister hat J. Sturm besungen; W. Müllers „Glockenguß zu Breslau" lehnt sich ebenfalls an die Sage an. An dem Unterschiede dieser Dichtungen und der Schillerschen läßt sich der Gegensatz der klassischen und der romantischen Kunstrichtung besonders gut verdeutlichen; bei Schiller sind es Gestalten, welche den Blick anziehen, bei den Romantikern Stimmungen, in die sie das Gemüt versetzen; dort beschäftigen uns Lehren, hier Geheimnisse, dort klingen die Glockentöne aus, hier lassen sie ein wunderbares Summen zurück, „halb ist es Lust, halb ist es Klage, wie alte unnennbare Tage".

Wenn sich die Dichtung, sei es die volkstümliche oder kunstgemäße, der Glocke bemächtigt, so ergreift sie nicht einen rohen Stoff, der zu beseelen wäre, sondern einen solchen, welchen Nachdenken, Kunstsinn und Andacht bereits gestaltet und vergeistigt haben. Die christliche Andacht, welcher der Zug ins Große eigen ist, hat die Klingel, die schon im vorchristlichen Kultus vorkommt, zur Glocke gesteigert, ähnlich wie sie die Syrinx zur Orgel erhöhte. Die Kirche faßt die Glocke als Stellvertreterin der Posaune des alttestamentlichen Gottesdienstes und als Vorläuferin der des letzten Gerichtes, der tuba mirum spargens sonum per sepulcra regionum; sie soll die Andacht entfachen und die übrigen Instrumente des Gottesdienstes gleichsam wecken und die Engel zur Mitanbetung einladen [1]); sie soll die großen Feste des Jahres kenn-

[1]) In der Benedictio campanae des Pontificale Romanum heißt es: „Cum clangorem illius vasculi (sc. campanae) audierint filii Christia-

zeichnen: Weihnachten durch den nächtlichen Ruf, Ostern durch das düstere Schweigen und die jubelnde Fülle des Auferstehungsgeläutes, aber auch die Horen oder kanonischen Stunden des Tages ansagen[1]), endlich das Unreine und das aus ihm erfließende Unheil bannen. All das faßt die im Mittelalter üblichste Glockeninschrift zusammen:

Laudo Deum verum, plebem voco et congrego clerum,
Defunctos ploro, nimbum fugo, festaque honoro.

Darin liegt mehr als Poesie, so gewiß die Anbetung mehr ist als die Dichtung, aber es ist auch Poesie, und diese kirchliche Glockenpoesie ist somit die unserer Reihenfolge nach vierte, aber der Sache nach erste und ursprünglichste Weise der Deutung jenes Gerätes der Andacht; ihr folgt die volkstümliche, welche sich am engsten an jene anlehnt, dieser wieder die romantische; die klassische Schillers hat die geringste ausgesprochene Beziehung zur kirchlichen, aber in dem einen Punkte kommt sie ihr doch näher als die übrigen, insofern sie die Glocke zum Tage, zum Jahre, zum ganzen Leben in Beziehung setzt, also in der universalen Tendenz, in dem Zuge ins Große, wie er mehrfach Schiller dem Christentume nahe geführt hat. So giebt die Schillersche „Glocke" Anlaß, die tiefgreifenden Unterschiede der Kunstrichtung, welche zugleich solche der Weltanschauung sind, zu veranschaulichen, und dieser Anlaß bietet sich ganz ungesucht dar, wenn nur das Nachdenken tief genug ins Gegebene eindringt. Von den mannigfachen Besprechungen, welche so eine aus der andern hervorwachsen, eigenen sich mehrere, um

norum, crescat in eis devotionis augmentum, ut festinantes ad piae matris Ecclesiae gremium, cantent Tibi in Ecclesia Sanctorum canticum novum deferentes in sono praeconium tubae, modulationem psalterii, suavitatem organi, exultationem tympani, jucunditatem cymbali, quatenus in tempore sancto gloriae Tuae suis obsequiis et precibus invitare valeant multitudinem exercitus Angelorum.

[1]) Die sieben Horen, nach Ps. 118, 164 bestimmt, sind: Matutin, Laudes, Prim, Terz, Sext, Non — nach der antiken Stundenzählung — Vesper nebst dem Kompletorium. Die Glocke sagt an, welche Hore ist, sie zeigt die Hore; aus Ausdrücken der Art hat das von Hore abgeleitete Wort „Uhr" seine Bedeutung bekommen.

Stilaufgaben zu Grunde gelegt zu werden. Der Lehrer kann abwechselnd bald das eine, bald ein anderes Thema herausheben, oder eine ganze Reihe von stilistischen Übungen an den Gegenstand knüpfen, welche die Schüler nicht, wie es bei den sogenannten moralischen Themen geschieht, an das leere Wortemachen gewöhnen, sondern zum Nachdenken und Nachsuchen anhalten. —

Der *exegetische* Unterricht in der Anwendung auf fremde Sprachen sei durch die Erklärung der bekannten Ovidischen Erzählung von *Arion* vertreten. Dieselbe ist so auszuheben, daß die Veranlassung ihrer Aufnahme durch den Dichter und einigermaßen auch der Charakter des Werkes, in dem sie vorkommt, bekannt werden. Es sind dies die Fasti, und das Verschwinden der Sternbilder Leier und Delphin zu Anfang des Februar führt den Dichter auf Arions wunderbare Rettung. Zieht man noch einige Verse aus dem Vorhergehenden hinzu, welche sakrale Gegenstände behandeln, und andere, welche die Witterung des Monats beschreiben, so sind — abgesehen von dem gern zu missenden panegyrischen Elemente — alle Fäden vertreten, aus denen Ovid seinen poetischen Kalender zusammmenflicht. Beschränkt man sich bei der Auswahl auf das Nötigste, so kann man etwa folgende einleitenden Verse aus dem zweiten Buche der Fasti zusammenstellen:

19. Februa Romani dixere piamina patres.
31. Mensis ab his dictus, secta quia pelle Luperci
omne solum lustrant, idque piamen habent.
55, 67. Principio mensis — lucus celebratur Helerni,
qua petit aequoreas advena Tibris aquas.
69. Ad penetrale Numae Capitolinumque Tonantem
inque Jovis summa caeditur arce bidens.
71. Saepe graves pluvias adopertus nubibus Auster
concitat aut posita sub nive terra latet.
73. Proximus Hesperias Titan abiturus in undas
gemmea purpureis cum iuga demet equis.
75. Illa nocte aliquis, tollens ad sidera vultum,
dicet „Ubi est hodie, quae Lyra fulsit heri?“
79. Quem modo caelatum stellis Delphina videbas,
is fugiet visus nocte sequente tuos.

81. Seu fuit occultis felix in amoribus index,
Lesbida cum domino seu tulit ille Lyram.

83. Quod mare non novit, quae nescit Ariona tellus u. s. w.
bis Vers 118 stellas jussit habere novem.

Faßt man die Verse bis 82 einschließlich als einleitendes Lehrstück, so kann ihr Thema bezeichnet werden als der altrömische Februar und die Behandlung wird, um an den Gesichtskreis der Schule anzuknüpfen, von dem Februar unseres Kalenders auszugehen haben. Noch bevor an die Lektüre geschritten wird, sind die Fragen aufzuwerfen: Was charakterisiert den Monat Februar? Welche Feste fallen in denselben? Welche Witterung bringt er? Welche astronomischen Erscheinungen treten auf? Zur Beantwortung der letzteren Frage ist eine Sternkarte mit drehbarem Horizonte heranzuziehen. Stellt man dieselbe auf die ersten Abendstunden des Februars ein, so zeigt sie am Westhorizonte mehrere Sternbilder, darunter Leier und Delphin, dem Untergange nahe und bei dem Längerwerden der Tage bedroht, vom Abendrote erreicht und so unsichtbar zu werden. Sind bei der Lektüre schon Auf- und Untergänge von Gestirnen vorgekommen, so ist daran zu erinnern. Es genügt aber, die Thatsachen klarzustellen und festzuhalten; die Erklärung derselben gehört in die Himmelskunde, welche aber an der Kenntnis derartiger Thatsachen eine wertvolle Grundlage findet, ähnlich wie die mathematische Geographie an den Berichten über die Himmelserscheinungen anderer Gegenden (§. 72, S. 259). Die Dichterlektüre kann als Anhaltspunkte etwa darbieten: den Untergang des Bootes mit dem Arcturus in den letzten Nachtstunden im Sommer (*ὀψὲ δύων Βοώτης*, Od. V. 272) und in den Abendstunden des Spätherbstes (Arcturi cadentis impetus Hor. Od. III, 1, 27), den morgenlichen Aufgang des Sirius in den Hundstagen (*ὅς ῥά τ' ὀπώρης εἶσιν* Il. XXII, 27, hora Caniculae Hor. Od. III, 13, 9 und I, 17, 17) und den an Herbstmorgen untergehenden Orion (devexus Orion Hor. Od. I, 28, 21). An der vorliegenden Ovidischen Stelle genügt die Anschauung der Sternkarte, bestätigt womöglich durch die Anschauung des Himmels, und das Merken der Thatsache.

Vorweg ist außerdem die Erklärung der mythologischen Anspielung am Schlusse zu geben; der Delphin verrät die Nereide Amphitrite, welche, um Neptuns Werbungen zu entgehen, zu Atlas in die Meerestiefen geflüchtet war, sie wird die Gattin des zuerst verschmähten Bewerbers und der Delphin wird zum Danke unter die Sterne versetzt.

Durch die Erklärung bei der Lektüre müssen die vorkommenden Gestalten und Örtlichkeiten anschaulich gemacht werden: die Luperci die „Wolfabwehrer“, Faunuspriester, welche, mit einem Bocksfelle bekleidet, mit einer Geißel aus Bocklederriemen (secta pelle) schnellen Laufes durch Stadt und Flur ziehen, um begangene Schuld zu sühnen und Fruchtbarkeit zu erflehen; das Lupercalienfest wurde erst gegen Ende des V. Jahrhunderts durch Papst Gelasius beseitigt, und man glaubt, daß in der Kerzenweihe und der damit verbundenen Prozession am Feste von Mariä Reinigung am 2. Februar (Lichtmeß) ein dem christlichen Kulte annehmbarer Rest jener altrömischen Sühnfeier erhalten sei [1]); ferner das Opfer im Haine, wo der Tiber, der Gast (advena) aus Etrurien, aus der Stadt austritt, ferner das Haus des Numa, die Regia, am Abhange des Palatins nächst dem Vestatempel, Wohnung der Vestalinnen, endlich der von Augustus gebaute Tempel des Jupiter Tonans, auf dem südwestlichen Gipfel des Capitols nahe bei dem großen Tempel des Jupiter Capitolinus gelegen, welch letzterer hier summa arx Jovis heißt, während sonst arx die auf dem nordöstlichen Gipfel des Capitols gelegene Burg bezeichnet. Mythologisch ist Titan zu erklären und die Schilderung seines Gespanns mit den betreffenden Stellen in der Erzählung von Phaeton in den Metamorphosen zu vergleichen. Anzumerken ist, daß der Dichter die Ausdrücke gemmea juga, purpurei equi und caelatus stellis Werken der Kunst entnimmt: Kleinodien mit Edelsteinbesatz, purpurfarbenen Stoffen und ziselierten Figuren, wobei purpureus nicht mehr die Farbenqualität, sondern nur die Tiefe und Sattheit der Farbe

---

[1]) Guéranger, „Das Kirchenjahr“, übers. von Heinrich, 1876, Bd. 3, S. 518.

bezeichnet. Daß das Pferdegespann ein Joch trägt, welches uns nur beim Rindergespann geläufig ist, darf nicht übersehen werden; dasselbe ist an der Deichsel befestigt und liegt auf dem Rücken der Pferde.

Der Lehrgehalt der Stelle, der nach der Erklärung und Übersetzung auszuheben ist, besteht wesentlich aus sakralen Begriffen, die sich in Form einer Wortgruppe zusammenstellen lassen, welche Gruppen den Vorteil haben, zugleich dem Behalten von Vokabeln und von Altertümern zu dienen. Was sich hier ergiebt, ist die Gruppe: februa, piamen, dazu pius, piare, lustrare, dazu lustrum und luo, penetralis, dazu penetralia = deorum Penatium sacraria, bidens = ambidens, Tier mit beiden Zahnreihen. Zu dem Gotte Faunus, dem die Luperci dienen, kann Pan herangezogen werden, zu dem sühnenden Bocksopfer derselben der Sündenbock der Israeliten, der zudem sprichwörtlich geworden ist.

Die Erzählung von Arion, deren leicht zugänglichen Text wir herzusetzen unterlassen, kann etwa in folgender Weise behandelt werden. Es läßt sich insofern genetisch vorgehen, als wir bei Herodot (I, 23 und 24) eine ältere Version der Erzählung besitzen, welche Ovid als Quelle gedient haben könnte; jedenfalls ist es lehrreich, beide zu vergleichen, daher von der Herodoteischen auszugehen ist, an welche sich auch ungezwungen die historischen Angaben über Arion anschließen lassen. Er wird dort als Freund Perianders von Korinth und als Erfinder des Dithyrambos eingeführt, und als Denkmal seiner Rettung wird ein Weihegeschenk im Poseidontempel auf Tainaron bezeichnet, welches einen auf einem Delphin reitenden Mann darstellt. Vorausgesetzt, daß das Versmaaß keine Schwierigkeiten bietet, kann die Lektüre rasch vor sich gehen; zur Übersetzung genügen einige Winke, etwa zu Vers 89: Palladis ales, die Eule; 91: Cynthia, Diana, genannt nach dem delischen Berge Kynthos; 94: Ausonis, italisch; 101: dubiam rege, navita, puppem, das unsichere, ein epitheton ornans, hier aber mit der Nebenbeziehung: unsicher zugleich durch die Pflichtvergessenheit des Steuermanns; 102 ist arma (Gerät, Werkzeug), zwar auf die

Waffen bezogen, aber mit der Nebenbeziehung auf das Zeug des Schiffers; 105: ridentque moram, die Schiffer lachen über den Grund des Verzuges oder über die aufschiebende Ausrede; 108: reddidit icta suos pollice chorda sonos, die Saite giebt die ihr eigenen Töne von sich; 109: canentia pectora, die weiße Brust des Schwanes (cānēre und cănĕre); 114: oneri novo, der seltenen, ungewohnten, nie dagewesenen Last, ein Gebrauch von novus, der auch in den Eingangsworten der Metamorphosen vorkommt; 116: pia facta, gottgefällige Thaten im Gegensatze zu den impia facta der Schiffer; 118: stellas novem, neun Sterne, der Zahl der Musen entsprechend.

Wird das Ganze überblickt, so drängt sich auf, daß Ovid in einigen Punkten von der älteren Relation abgewichen ist, und die Gründe dafür sind leicht zu finden. Bei Herodot zeigt sich Arion mistrauisch und will nur mit korinthischen Schiffern fahren, deren er als Günstling Perianders sicher zu sein glaubt; Ovid übergeht das jedenfalls nicht edle Mistrauen des Dichters, läßt ihn nur möglicherweise (forsitan V. 97) vor Wind und Wellen bangen; bei Herodot freuen sich die Schiffer, den berühmten Sänger zu hören, bei Ovid lachen sie über seine Bitte, erscheinen also für die Tonkunst ganz unzugänglich; Herodot erzählt, wie Periander des Sängers Rettung nicht glauben wollte, ihn verborgen hielt und die Schiffer durch sein Erscheinen überraschen ließ, während Ovid mit der wunderbaren Meerfahrt selbst abschließt. Bei Ovid ist die Absicht, die Macht des Gesanges zu verherrlichen, darum schreibt er Arion auch jene Wunderwirkungen zu, welche anderwärts von Orpheus und Amphion berichtet werden (V. 84 bis 90). Die Alten dehnten — und mit dieser Besprechung kommt das ethische Moment zur Behandlung — die Macht, welche die Poesie und Musik auf das menschliche Gemüt ausübt, auf die Natur aus; auch bei den Römern bezeichnet das nämliche Wort: carmen, zugleich Lied, Zauberspruch, Weiheformel. Der Sage, daß der Sänger den Streit in der Tierwelt zu bannen vermöge, liegt zugleich die Vorstellung zu Grunde, daß dieser nicht ursprünglich sei und auch schließlich dem Frieden weichen werde; wenn das saturnische Reich

dereinst wiederkehrt, so werden die Herden nicht mehr die Löwen fürchten und wird die Schlange sterben (Verg. Ecl. 4, 22 sq.); dies erinnert aber an das Bild, mit welchem der Prophet das Messiasreich schildert, bei dessen Eintritt Wolf und Lamm, Böcklein und Panther, Kalb und Löwe, Kuh und Bärin in Frieden bei einander weilen werden (Isaias 11). — Von hier aus kann auf die Bearbeitungen der Arionsage durch neuere Dichter (A. W. v. Schlegel und Tieck) ein Blick geworfen werden; die Vergleichung mit der antiken Erzählung ist ein geeignetes Thema für den deutschen Unterricht. Auch die Deutung der Arionsage könnte in den Unterricht gezogen werden; der Schlüssel derselben ist ohne Frage darin zu suchen, daß Arion, der Sänger des Dithyrambos, also des Preisliedes von Dionysos-Hades, wunderbar bewahrt wird, voreilig in den Hades zu steigen, gerade wie Orpheus, der Priester der chthonischen Gottheiten, aus dem Hades zurückkehren darf; in der antiken und der christlichen Symbolik ist der Delphin der hilfreiche Führer der Toten, auf antiken Gräbern findet sich ein den Eros tragender Delphin, auf Gemmen oft ein über einem Delphin schwebender Schmetterling, die heimkehrende Seele bezeichnend.

Die Realerklärung findet am Sänger, seinem Prachtgewande, das zweimal in Purpur getränkt worden, seiner Kithara, dem Dithyrambos, den er auf ihr begleitet, ihre nächsten Gegenstände. Zur Mythologie ist anzumerken: die Eule als Vogel der Minerva, der Schwan als der des Apollon, der Delphin als geheiligt dem Poseidon und Apollon zugleich. Der Delphin ist aber auch naturgeschichtlich zu betrachten; die Art, von welcher die Alten sprechen, ist der Delphinus Delphis, welcher 6 bis 7 Fuß lang wird und hinter der Mitte des Rückens eine anderthalb Fuß hohe Flosse trägt; er begleitet die Schiffe oft in Scharen und ist einigermaßen zähmbar, vielleicht auch musikliebend, wie die Alten berichten; allein die Sage vom Delphinritt läßt die Naturgeschichte unglaublich erscheinen, obgleich sie im Altertum mehrfach berichtet wird, so von Taras, dem Gründer von Tarent, demselben Hafen, wo sich Arion einschiffte, worin ein Zusammenhang beider Sagen liegen kann.

Der Streit der Krähen mit der Eule (V. 89) verdient ebenfalls Erwähnung, zumal da ihn Naturgeschichte und Jägerbrauch bestätigen; die Krähenhütten, in denen der Jäger durch eine gefangene Eule die Krähen herbeilockt, sind zwar für das Altertum nicht bezeugt, aber doch die denselben zu Grunde liegende Beobachtung.

Die poetisch-rhetorische Erklärung wird die zwiefache Apostrophe beachten, welche V. 97, 98 und 101, 102 in den Anreden des Dichters an Arion und an den Steuermann vorliegt; ebenso den Parallelismus V. 83: quod mare non novit, quae nescit Ariona tellus?, welcher sich durch Analogie aus der heiligen Schrift belegen läßt, z. B. Ps. 135, 6: „Alles, was Jehova will, thut er im Himmel und auf Erden, in den Meeren und allen Tiefen"; ferner die repetitio (*ἐπαναφορά*) in den Versen 85 bis 87: saepe sequens — saepe avidum — saepe canes —; ferner das *ὁμοιοτέλευτον* in V. 105: dant veniam videntque moram, capit ille coronam. Angemerkt kann werden der poetische Gebrauch des Adjektivs für den Genetiv: V. 92: fraterni modi, 93: nomen Arionium, 94: lyrici soni und Ausonis ora; die *συνεκδοχή* im Gebrauch von puppis für Schiff, V. 95, penna für Pfeil 110; die epitheta ornantia: loquax cornix 89, puppis dubia 101, caerula puppis 112, tergum recurvum 113.

Zur Wortkunde wird anzumerken sein das Beiwort vocalis 91 zur Bezeichnung des Dichters, welches als grammatischer Ausdruck eine so verschiedene Bedeutung hat; zur Vermittelung beider können etwa Ausdrücke wie aves cantu vocales und verba vocalia angezogen werden; auch daß vocales in der späteren Latinität die Musiker bedeutet, läßt sich zufügen; die griechische Wortbildung Ausonis 94 u. a. sind anzumerken. Das deutsche Wort Schwanengesang findet aus 109, 110 seine Erklärung; die Synonyme modi 92 und numeri 109 sind zusammenzustellen; der poetische Gebrauch von: referre 104 im Sinne von vortragen, läßt an den prosaischen erinnern in relata refero u. a.

Die Formenlehre wird gestreift, indem puppis die Reihe der Worte mit fakultativem Akkusativ auf im, und delphina die

griechische Akkusativbildungen reproduziert. Die Syntax wird zurückgerufen durch den poetischen Gebrauch von forsitan c. Ind. (97), wo die Prosa den Konjunktiv haben muß, durch den Akkusativ des Bezuges pectora trajectus 110, durch die Apposition cantat pretium vehendi 115. Für die Stilistik können etwa angemerkt werden: Quid tibi cum gladio 101 und mortem non deprecor 103, welche Wendungen zufällig an zwei Ausdrücke in Schillers Bürgschaft erinnern; ferner constricto ense consistere 99, navem regere 101, in medias undas desilere 111, fide majus 113.

§. 85.

Unter dem entwickelnden Unterrichte verstehen wir denjenigen, bei welchem der Lehrer vor dem Schüler und unter dessen Mitarbeit einen Lehrinhalt entwickelt. Wir fassen also die Bezeichnung objektiv, während andere ihr einen subjektiven Sinn geben und dabei an die Entwickelung der geistigen Kräfte des Schülers denken. In diesem Sinne entwickelnd sollen auch der darstellende und erklärende Unterricht sein; allein in besonderem Grade vermag doch der ein Objekt entwickelnde Unterricht zugleich das Subjekt zu entwickeln, und wir lehnen daher, obzwar von dem objektiven Sinne ausgehend, doch die subjektive Nebenbedeutung des Ausdruckes nicht ab.

Der entwickelnde Unterricht entspricht den beiden Anforderungen, ein Wissen zu erzeugen und dadurch bildend zu wirken, und zwar ist es besonders die Wirkung auf den Verstand, die Anregung und Übung des Denkens, welche ihn auszeichnet; er hat aber auch der dritten Forderung genug zu thun, welche auf die Einreihung der Wirkungen in ein zusammenstimmendes Ganzes gerichtet ist (§. 81, S. 450), und diese muß um so mehr betont werden, als die abstrakten Materien, welchen die entwickelnde Lehrform spezifisch ist, leicht den Schein erwecken, als seien sie in sich geschlossen und selbständig — man denke an die Isolierung der Mathematik — während sie doch

gerade der Verknüpfung mit dem Konkreten und der Anlehnung an den Gesichtskreis bedürfen. Der Ablauf der Entwickelung selbst soll allerdings ohne künstelndes Eingreifen gleichsam in spontaner Bewegung erfolgen, aber durch heuristische, veranschaulichende, repetierende Vorbereitung soll dem vorgebeugt werden, daß der Lehrinhalt isoliert stehen bleibe und ebendahin soll am Schlusse die mannigfaltige Anwendung des entwickelten Inhaltes zielen.

Die Anknüpfungspunkte und Anwendungsweisen zu suchen, ist Sache der inventio, welche im übrigen bei diesem Unterrichte meist einen homogenen Stoff vorfindet und darum weniger Mühe macht als beim darstellenden Unterrichte. Um so größere Sorgfalt ist auf die dispositio zu verwenden, welche für Ordnung und für Durchsichtigkeit zu sorgen hat. Der Schüler muß den Faden der Entwickelung festhalten können, bis zu dem Nerve des Beweises vorzudringen vermögen, Ausgangs- und Endpunkt, Frage und Antwort, Aufgabe und Lösung in Beziehung zu setzen wissen. Darum muß hier alles Nebensächliche ausgeschieden und der kürzeste Weg gewählt werden. Bezüglich der elocutio ist zwischen der eigentlichen Entwickelung und der endgültigen Fassung derselben zu unterscheiden; die erstere schließt beredte Darlegung und Mannigfaltigkeit des Ausdruckes nicht aus, während für die letztere die Kürze der Formel, des Merkspruches, des Systems das Vorbild giebt. Die actio, also die Mitarbeit der Schüler, ist hier eine minder freie als beim darstellenden Unterrichte; das richtige Mitarbeiten besteht bei der Entwickelung selbst in dem ununterbrochenen Folgen, dessen sich der Lehrer durch Einstreuung kurzer und kurz zu beantwortender Fragen versichern kann.

Bei der Entwickelung wird ein Gegebenes auf das Allgemeine oder den Grund zurückgeführt oder eben daher abgeleitet, und in ersterem Falle ist die Entwickelung analytisch, in letzterem synthetisch (§. 71, S. 240). Allein Analyse und Synthese haben im Unterrichte einen weit größeren Bezirk als die Entwickelung; jene finden statt, wo immer ein konkreter Inhalt denkende Verarbeitung oder ein abstrakter Inhalt Belegung durch einen konkreten erhält

(§. 79, S. 327); von einer Entwickelung aber läßt sich erst reden, wenn jene Operationen auf ein Ganzes angewendet werden, also jene Denkbewegungen sich in einer gewissen Ausdehnung abspielen. Die Entwickelung kann auf empirische und rationale Stoffe angewendet werden; sie hat bei den ersteren die Aufgabe der zusammenhängenden, gedanklichen Durcharbeitung, bei den letzteren die der Gewinnung neuer Erkenntnisse aus schon gewonnenen.

Bei empirischen Materien muß dafür gesorgt werden, daß der Stoff für die entwickelnde Behandlung reif sei. Wenn es sich dabei um analytisches Vorgehen handelt, muß das Konkrete fest genug liegen, um das Abstrakte darauf zu bauen, müssen die Thatsachen genügend klar gestellt sein, um von ihnen zu den Ursachen fortschreiten zu können. Dies gilt in erster Linie vom naturkundlichen Unterrichte; die Entwickelung eines Genus kann erst vorgenommen werden, wenn eine Reihe von Spezies kennen gelernt worden ist, weil sonst der Abstraktionsprozeß eine zu schmale Basis hat; in der Physik ist erst die Beobachtung vorzunehmen und ihr Ergebnis ohne Vorwegnahme einer Erklärung festzustellen, ehe an das Aufsuchen der Ursachen gegangen wird; eine analoge Entwickelung aus dem Gebiete der Himmelskunde hat uns oben die Behandlung der klimatischen Unterschiede dargeboten (§. 72, S. 259). Ein analytisches Vorgehen findet auch bei der Aufstellung einer Definition statt, wobei meist die Lehrform die heuristische sein kann. Alle Analysen derart müssen die Schüler den Wert des ordnenden Allgemeinbegriffs und des festigenden Erklärungsgrundes inne werden lassen, und sie verfehlen ihren Zweck, wenn das Allgemeine und der Grund lediglich als ein Zuwachs des Lernstoffes aufgefaßt wird, also als eine Vermehrung der Last, da sie vielmehr als Hebel, also als Mittel, die Kraft zu mehren, gewürdigt werden sollen.

Ein Mangel der empirisch-analytischen Entwickelungen ist, daß sie meist die Voraussetzungen der Generalisation und Begründung nicht vollständig beizubringen vermögen, sich vielmehr mit Beispielen begnügen müssen. Bei reifendem Verständnisse ist den Schülern dieser Umstand darzulegen, nicht ohne die Warnung daranzuschließen,

auf eigene Faust und ohne die Leitung des Lehrers Analysen derart nicht zu versuchen, eine Gefahr, welche allerdings nur den Befähigtesten droht.

Bei der synthetischen Entwickelung eines empirischen Stoffes muß der zu durchschreitende Weg in seinen einzelnen Teilen schon bekannt sein, und die Erzeugnisse der Synthesis müssen als Ergebnisse früherer Analysen und Synthesen wiedererkannt werden. Diese Form findet vornehmlich im Sprachunterrichte ihre Anwendung; die zusammenhängende Behandlung der Grammatik, der Metrik, der Poetik, der Rhetorik soll synthetisch-entwickelnd sein, nachdem das Material im einzelnen auf analytischem Wege bekannt geworden ist. Ein Beispiel der synthetischen Entwickelung bietet die Aufweisung der Satzteile und Wortarten, welche aus dem Grundverhältnisse von Subjekt und Prädikat abzuleiten sind (§. 73, S. 264). Eine besonders saubere Synthese gestatten die Elemente der antiken Metrik, bei welcher alle Gebilde: die Füße, die Reihen und die Strophen aus den beiden Arten des Taktes: dem doppelwertigen und dem gleichwertigen, durch Modifikation und Zusammensetzung abgeleitet werden können, wie dies J. Methner in seinen „Grundzügen der Metrik und Rhythmik" 1881 mit großer Klarheit und Übersichtlichkeit durchgeführt hat. Bei der Grammatik der Muttersprache, so wie bei der Lehre von der Sprachkunst ist das analytische Verfahren das näherliegende (vgl. §. 76, S. 303); die Theorie der Sprachkunst läßt sich auch analytisch, indem man Definitionen aufsucht, behandeln. Eine besondere Form der Synthese bei empirischen Stoffen ist die Klassifikation oder Division, das Gegenstück zur Definition. Die planvolle Durchführung einer Definition oder Division unter geregelter Mitarbeit der Schüler gehört zu den anziehendsten Aufgaben des Unterrichtes.

Bei der Entwickelung rationaler Inhalte ist ebenfalls Vertrautheit mit dem Materiale erforderlich; an einem mühsam herbeigebrachten Stoffe läßt sich die Schnellkraft der Gedankenbewegung nicht erproben. Der abstrakte Stoff erschwert es hier dem Schüler, den Gang der Entwickelung zu verfolgen, und darum müssen durch

Schlagworte oder Merkzeichen anderer Art die Stadien des Weges bezeichnet werden. In der Mathematik sind zu lange Demonstrationen in mehrere zu zerlegen, bei Aufgaben die Voraussetzungen zu isolieren und erst, wenn sie geläufig sind, zu verbinden. Die Lösung von Aufgaben und der Beweis von Lehrsätzen geht analytisch vor, das Auffinden von Aufgaben und das Folgern aus einem gefundenen Satze dagegen synthetisch; es ist der Vorteil der Mathematik, daß sie beide Bewegungen miteinander abwechseln läßt. In manchen Fällen gestattet sie auch die Anwendung der Analyse und Synthese auf den nämlichen Stoff und diese sind geeignet, die Schüler mit diesen Methoden selbst bekannt zu machen.

§. 86.

Als Probe für die analytische Entwickelung eines empirischen Stoffes geben wir die Behandlung des Lautwechsels im Deutschen, welche zugleich die Anwendung des heuristischen Verfahrens veranschaulichen mag. Für den elementaren grammatischen Unterricht, welchen wir dabei im Auge haben, kommt ein zwiefacher Lautwechsel in Betracht; einerseits der Vokalwechsel: Ablaut, Umlaut und Brechung, und dieser ist im Hinblick auf sein Vorkommen in der Flexion und Wortbildung, aber mit Absehen von sprachgeschichtlicher Begründung, aufzuweisen, und andrerseits der Wechsel der Muten, wie er innerhalb der Schriftsprache auftritt und geeignet ist, das Gesetz der Lautverschiebung, welches für die Konsonantenverhältnisse zwischen verschiedenen Sprachperioden gilt, zu illustrieren. Daß letzteres thunlich ist, wird gewöhnlich übersehen und man läßt jenes Gesetz in den Oberklassen mit einem Nimbus von Gelehrsamkeit auftreten, während es sich dabei um eine Erscheinung handelt, für welche der heutige Sprachstand allenthalben Analoga aufweist, die schon die Anfänger auffinden können. Worauf es in beiden Fällen ankommt, ist, den Thatbestand möglichst knapp in Reihen oder schematisch auszudrücken und unter Mitarbeit

der Schüler diese Schemata entstehen zu lassen. Für den Vokalwechsel dürfte folgendes Schema den Anforderungen am meisten entsprechen:

	1				
4	Ie	A	oU	5
	(ie) 2	ä(e) 3	ö ü	
	EI	AU, EU, IE		
		äu		

Es enthält in großen Buchstaben ausgedrückt: die fünf Ablautsreihen, auf welche sich die Ablautung, wenn historische Rücksichten beiseite bleiben, zurückführen läßt: 1. i, a, u; 2. i, a; 3. a, u; 4. i, (auch ie geschrieben) ei; 5. u, eu, ie, au; ferner in kleinen Buchstaben die Umlaute unter ihre Stammlaute gesetzt und die gebrochenen Laute hinter denselben stehend. Die Reihe I, e, A, o, U zeigt zugleich die Verwandtschaft der Grundlaute. Nicht vertreten ist die Schwächung und der auf dieselbe zurückgehende Vokalwechsel bei den reduplizierenden Verben: rate, riet; heiße, hieß; rufe, rief u. s. w. Den Konsonantenwechsel faßt folgendes noch einfachere Schema zusammen:

T	P	K
D	B	G
Z, tz, s, sz	F, pf	H, ch.

Es gilt nun, die Schüler auf Wörter zu führen, aus denen die betreffenden Bildungsgesetze in die Augen springen, und diese wird man so wählen, daß sie zugleich auf die Vokalreihen und die Konsonantengruppen hinleiten. Zum Ausgangspunkte können onomatopöische Bildungen dienen, welche die ersten beiden Ablautsreihen aufweisen, wie: bim, bam, bum; piff, paff, puff u. s. w. und klipp, klapp, zickzack, Mischmasch, Wirrwarr u. s. w. Den gleichen Lautwechsel zeigen aber nun auch Reihen verwandter Worte wie: Binde, Band, Bund — Schwinge, Schwang, Schwung — Sprichwort, Sprache, Spruch — Gewicht, Wage, Wucht — dringe, Drang, Druck u. s. w. Und für die zweite Reihe: Sitz, Satz — Gift, Gabe — liegen, Lage — (er) ißt, (er) aß — (er) mißt, (er)

maß u. s. w. Ebenso lassen sich die übrigen Ablautsreihen gewinnen; die dritte aus Gruppen wie: Fahrt, Fuhre — Grab, Grube — wachsen, wuchs — Hahn, Huhn u. a. Die vierte aus Gruppen wie: Schliff, schleifen — Strich, streichen — heiß, Hitze u. a. Die fünfte aus Gruppen wie: Tugend, taugen — ducken, tauchen — Geruch, riechen, rauchen — Zug, zeugen, ziehen — Sucht, Seuche, siech — Schub, schieben, Schaufel — Bug, Bauch, beugen, biegen u. a.

Immer sind Beispiele aus der Wortbildung solchen aus der Konjugation vorzuziehen, weil sich dann zwangloser der Grundlaut den Ablauten voranstellen läßt. Ist das Schema der Ablaute gewonnen und eingeprägt, so sind Umlaut und Brechung zuzufügen, wobei sich dieselben Wortgruppen benutzen lassen. Zu Fahrt und Fuhre kommt Fähre und führen, zu Rauch räuchern u. s. w. Zu (er) bricht und Bruch kommt brechen und gebrochen u. s. w. Zur Einprägung kann dienen, daß für die Brechung das Wort brechen selbst ein Beispiel giebt; seine Ableitungen zeigen zugleich die Verbindungen von Brechung und Umlaut: Bruch, brüchig — Brocken, bröckeln.

Auf diese Analyse muß nun die Synthese der Anwendung folgen, und zwar nach doppelter Richtung. Es sind Gruppen verwandter Wörter aufzusuchen, welche möglichst viele der betreffenden Vokalveränderungen aufweisen, und es sind diese Veränderungen in den Kreis ihrer Verwendung in der Wortbildung, Konjugation, Deklination und Komparation zu verfolgen. Dabei treten Abweichungen auf, die nicht in das System aufgenommen zu werden brauchten, so die Schreibung des Umlautes von a durch e in Fahrt, fertig — nannte, nennen; so die Schreibung des Grundlautes i als ie, welches mit dem ie der fünften Gruppe nichts zu thun hat u. a. Die historische Begründung unterbleibe, doch muß der Lehrer die Herkunft der Laute kennen, um Misgriffe der Schüler und falsche Kombinationen, wie z. B. die Einreihung der reduplizierenden Verbe: heiße, hieß in die dritte und rufe; rief, laufe, lief in die vierte Ablautsklasse, zu verhindern. —

Für die Darstellung des Konsonantenwechsels können dieselben Gruppen verwandter Wörter zu Grunde gelegt werden, aus welchen der Vokalwechsel erkannt wurde. Es empfiehlt sich, zuerst solche Gruppen zu wählen, welche möglichst ausgedehnten Mutenwechsel zeigen, also etwa: Schnitt, schneiden, schnitzen — bitter, Biß, beißen, beizen — schnuppern, schnauben, schnaufen, schnupfen — Schüppe, schieben, Schaufel — zucken, Zug, ziehen, Zucht — wackeln, wiegen, Wucht u. s. w.

Ist daraus die Thatsache des Mutenwechsels erkannt, so sind die häufigeren Fälle von je zwei alternierenden Muten aufzusuchen, also Gruppen zu bilden, wie: Scheitel, scheiden — Kater, Katze — heiß, Hitze — Genießen, Nutzen — Rappe, Rabe — Knappe, Knabe — schleppen, schleifen — halb, Hälfte — treiben, Trift — geben, Gift — triefen, tropfen — schaffen, schöpfen — ranken, ringen — schwenken, schwingen — schlucken, schlingen — stecken, stechen — wecken, wachen — tragen, Tracht — schlagen, Schlacht — Höhe, hoch — sehen, Gesicht u. s. w.

Damit ist der Weg zur Vergleichung der niederdeutschen und der hochdeutschen Konsonanz gebahnt, die man füglich erst später vornehmen wird. Anlaß dazu giebt zumeist der geographische Unterricht, bei welchem die vorkommenden niederdeutschen Formen durch die hochdeutschen zu erklären sind; so Oldenburg als Altenburg, Wittenberg als Weißenberg, Steenkerken als Steinkirchen, Brügge als Brücke u. s. w., wie auch die Endungen: -rode, -hude, -dal mit -reuth, -hütte, -thal zusammenzustellen sind. Ferner sind gangbare Worte von doppelten Formen, wie Haber und Hafer, Hube und Hufe, Koben und Kofen, Seidel und Seitel, roden und reuten, ducken und tauchen, auf die Mischung der Dialekte zurückzuführen. Dann erst ist an Sprachproben zunächst nur des gegenwärtigen Sprachstandes die Allgemeinheit des Gesetzes vom Mutenwechsel aufzuzeigen und schließlich die Lautverschiebung als historische Erscheinung heranzuziehen. —

Als Beispiel für die analytische und synthetische Entwickelung eines empirischen Stoffes und für die Aufstellung und

Verwendung eines Systems (§. 80, S. 339) wählen wir die Tempusbildung im Griechischen, welche eine der verwickeltsten Aufgaben der Schulgrammatik ist. Die griechische Konjugation hat zwei Formationen, die bindevokalische und die bindevokallose, und danach haben die alten Grammatiker zwei Hauptkonjugationen unterschieden, die der Verba auf ω und die der Verba auf μι, was sich in der Schulgrammatik fortgeerbt hat und aus Zweckmäßigkeitsrücksichten noch beibehalten wird. In Wahrheit aber decken sich die beiden Formationsweisen und die beiden Hauptkonjugationen keineswegs; die Konjugation auf μι bildet nur das Präsens nebst dem Imperfekt und den starken Aorist ohne Bindevokale, dagegen die übrigen Formen mit solchem, und andrerseits zeigt die Konjugation auf ω im Perfektum nebst Plusquamperfektum des Passivs und in den Passivaoristen bindevokallose Formation, wozu noch einzelne analoge Aorist- und Perfektbildungen kommen. Die Gliederung der Konjugation nach Tempusstämmen, welche die neuere Schulgrammatik vornahm, könnte Abhilfe schaffen, wenn man ἵστημι und die analogen Formen zum Präsensstamme, ἔστην zum starken Aoriststamme zöge, allein damit würden die betreffenden Abschnitte allzu sehr erweitert. So ist der üblichen Einteilung nicht aus dem Wege zu gehen; aber soll der Schüler in die Formationsgesetze des griechischen Verbums Einblick gewinnen, was den Bildungsgehalt des griechischen Unterrichtes nicht unbeträchtlich erhöht (§. 50, S. 114), so ist nach absolvierter Konjugationslehre das Zerrissene zusammenzufügen, das Verschobene zurechtzurücken, und dies sei die hier zu behandelnde Aufgabe.

Den Ausgangspunkt bietet zweckmäßig die Vergleichung des Präsens der beiden Hauptkonjugationen, welches den Unterschied der bindevokallosen und der bindevokalischen Formation aufweist. Innerhalb beider Bildungsweisen macht sich wieder der Unterschied geltend, daß bald der Stamm die Endungen unmittelbar anhängt, bald mit thematischer Vermittelung. Die Verbindung beider Bildungsweisen ergiebt vier Abteilungen: 1) Bindevokallos-stammhafte Bildung: φη-μί. 2) Bindevokallos-thematische: δείκ-νυ-μι. 3) Binde-

vokalisch-stammhafte: λύ-ω. 4) Bindevokalisch-thematische: τύπ-τ-ω. Nun ist die Frage aufzuwerfen, ob bei den übrigen Zeiten Ähnliches stattfindet; das Imperfektum kommt dabei als Bildung des Präsensstammes nicht in Betracht. Von den Aoristen stellen die Schüler ohne weiteres ἔστη-ν zu φη-μί, ἔλιπ-ον zu λυ-ω, ἔλυ-σ-α zu τύπ-τ-ω, aber auch die Analogie von ἐλύ-θη-ν und δείκ-νυ-μι erkennen sie unschwer. Von den Perfekten, zu denen das Plusquamperfektum gehört, fallen Formationen des Aktivums wie ἴδ-μεν u. a. und das ganze Passivperfekt in die erste Abteilung; die zweite bleibt leer, in die dritte gehört das Perfektum auf α, in die vierte das auf κα. Die Futura sind insgesammt bindevokalisch-thematisch gebildet, gehören also in die vierte Abteilung.

Faßt man die Ergebnisse dieser Vergleichung zusammen, so ergiebt sich das folgende System:

φη-μί	ἔστη-ν	ἴδ-μεν	—
		λέλυ-μαι	
δείκ-νυ-μι	ἐλύ-θη-ν	—	—
λύ-ω	ἔλιπ-ον	λέλοιπ-α	—
τύπ-τ-ω	ἔλυ-σ-α	λέλυ-κ-α	λύ-σ-ω

Die Schüler mögen dasselbe anschreiben, abschreiben und erklären; sie mögen angeben, welche Überschriften auf die horizontalen und welche auf die vertikalen Reihen zu setzen sind; sie sollen wissen, wieviel in die dreizehn Worte, welche das Schema umfaßt, zusammengedrängt ist, und einer oder der andere kann zusammenhängend das Schema besprechen. So weit war das Verfahren des Lehrers analytisch, da es vom Besonderen zum Allgemeinen aufstieg; nachdem das letztere gewonnen ist, kann synthetisch weiter gegangen werden, indem das Einzelne unter die gewonnenen Kategorieen eingereiht wird. Zunächst sind die Andeutungen des Systems zu ergänzen; neben die aktiven Formen sind die passiven und medialen zu setzen, die Bildungen durch Reduplikation sind anzugeben, neben ἔλυσα ist ἔφηνα, neben λύσω φανῶ zu stellen, ebenso zu λύω Vertreter der Dehnklasse, neben τύπτω solche der übrigen Klassen der Verba auf ω; die bindevokallos-stammhaften Formen können

nach den Endlauten des Stammes zusammengestellt werden, wie es in der Grammatik geschieht u. s. w. Mit den Angaben der Grammatik ist weiterhin das im System Zusammengefaßte zu vergleichen, wobei das Verhältnis der beiden Hauptkonjugationen sichtbar wird: die Verba auf *μι* sind durch *φημί*, *δείκνυμι* und *ἔστην* vertreten, welche Formen durch eine gebrochene Linie von den anderen getrennt werden können. Die Anwendung des Systems endlich geschieht durch Einreihung von Formen in dasselbe, wozu die Schüler sich gegenseitig die Fragen und Aufgaben stellen können. Eine weitere Anwendung der Einsicht in die Verbalformation wäre die Vergleichung der entsprechenden Bildungen im Lateinischen. Es ist leicht die Analogie von *φημί* und fers, fert u. s. w., von *λύω* und lego, *τύπτω* und flecto, *ἔλιπον* und legi, *ἔλυσα* und scripsi, *λύσω* und amabo zu zeigen.

Eine andere Art der Verwendung des Gefundenen ist die Reflexion auf den Weg, der dazu geführt hat, womit eine Vorbereitung auf die Logik gewonnen wird. Im vorliegenden Falle sind es besonders Einteilungen, die zur Anwendung kamen. Die vier Abteilungen beruhen auf der Kreuzung der Begriffe: bindevokallos, bindevokalisch, stammhaft, thematisch, welche wieder unter den Begriff der Formationsmittel fallen. Im Systeme selbst aber werden die beiden Begriffe: Formationsart und Tempus gekreuzt. —

Die rationalen Lehrfächer, Logik und Mathematik, seien durch zwei Proben vertreten, die Logik durch eine analytische und die Mathematik durch eine Analyse und Synthese verbindende Entwickelung. Den Gegenstand der ersteren bilde die Gewinnung der Begriffe Analyse und Synthese selbst, welche wir früher für den Bedarf der Didaktik synthetisch entwickelt haben (§. 71, S. 240) und die nunmehr für Zwecke des Unterrichtes in analytischer Ableitung vorgeführt werden möge, wobei zugleich die Verknüpfung des logischen Unterrichtes mit den übrigen Lehrfächern durch ein Beispiel klargestellt werden kann (§. 54, S. 140 und §. 66, S. 202).

Die aufsteigende Denkbewegung der Analyse und die absteigende der Synthese ist am leichtesten in ihrer Anwendung auf Begriffe

zu verstehen, mithin als Abstraktion und Determination. Den Schülern sind also zunächst Beispiele für die Bildung neuer Begriffe aus alten einesteils durch Abstrahieren, andrerseits durch Determinieren vorzuführen. Besonders geeignete Fälle derart bietet die Sprachlehre dar; die Erkenntnis der Urverwandtschaft der griechischen, lateinischen, deutschen und andrer Sprachen hat die Schöpfung eines neuen höheren Begriffes: indogermanischer Sprachstamm, veranlaßt; andrerseits hat die Erforschung des älteren Sprachstandes, sowie der Dialekte des Deutschen eine Anzahl von niederen, engeren Begriffen, wie althochdeutsch, mittelhochdeutsch, alemannisch, niedersächsisch u. s. w. mit sich gebracht, so daß von dem Begriffe: deutsche Sprache sowohl nach oben als nach unten, sowohl in der Richtung des Genus als in der der Spezies fortgeschritten worden ist. Andere Beispiele, an denen nunmehr Übungen vorzunehmen sind, bietet die Naturgeschichte, welche so vielfach eine Spezies einerseits in ein neues Genus einreiht und andrerseits in Familien gliedert; man denke an Klassenbegriffe, wie canis, felis, mammalia, ruminantia u. a. und die mit neuen Ausdrücken zu bezeichnenden Familien der Singvögel u. a.

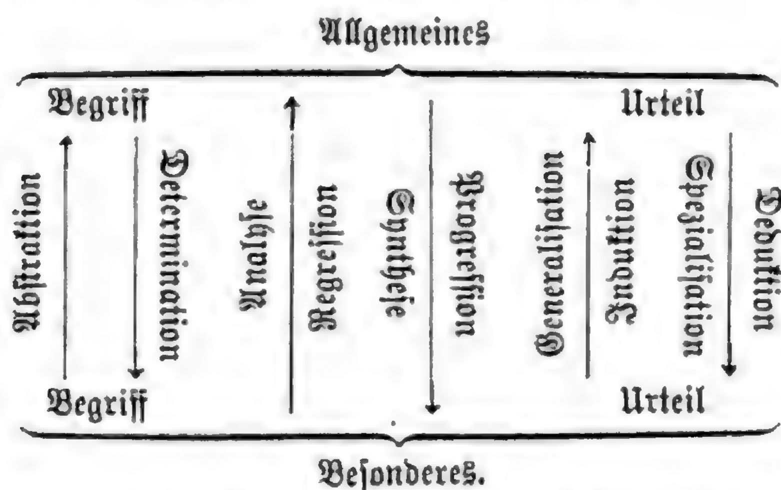
Ein analoges Auf- und Absteigen, wie bei Begriffen, ist nun auch bei Urteilen, Lehrsätzen, Erkenntnissen wahrzunehmen. Als Beispiel bietet sich hier die Mathematik dar; es werde etwa der pythagoreische Lehrsatz ins Auge gefaßt, welcher zur historischen Voraussetzung die Untersuchung der sogenannten pythagoreischen Dreiecke hat, in denen Hypotenuse und Katheten kommensurabel sind und welcher in dem von Carnot aufgestellten trigonometrischen Lehrsatze verallgemeinert erscheint; die Seitenverhältnisse jener Dreiecke nun sind eine Spezialisation, die im Carnotschen Satze ausgedrückte Relation eine Generalisation des pythagoreischen Lehrsatzes. Auch diese Begriffe sind durch Anwendung geläufig zu machen, wofür besonders die Physik geeignete Beispiele darbietet.

Das Generalisieren heißt Induktion, wenn das Aufsteigen auf dem Beibringen (ἐπάγειν, inducere) und Vergleichen einer Mehrheit von Thatsachen, und zwar vorzugsweise beobachteter,

beruht; ihr steht die Deduktion gegenüber, welche aus allgemeinen Erkenntnissen durch Verknüpfung derselben andere Erkenntnisse erzeugt.

Als das Gemeinsame des Abstrahierens, Generalisierens und Induzierens läßt sich das Aufsteigen, oder mit anderem Bilde das Zurückgehen auf das Allgemeine als das Bedingende bezeichnen; als das Gemeinsame des Determinierens, Spezialisierens, Deduzierens aber das Hinabsteigen oder Vorschreiten zu dem Besonderen; jenes ist regressiv, dieses progressiv. Die Alten jedoch wählten eine andere Bezeichnung, indem sie beim regressiven Verfahren das Auf- und Ablösen der besonderen Merkmale ins Auge faßten und beim progressiven die Zu- oder Zusammenfügung solcher Merkmale, und sie sprechen demnach von Analyse und Synthese. Als Merkspruch dafür können die Worte Alexanders von Aphrodisias dienen, welche schon oben (§. 71, S. 240) angeführt wurden: *ἡ μὲν σύνθεσις ἀπὸ τῶν ἀρχῶν ὁδός ἐστιν ἐπὶ τὰ ἐκ τῶν ἀρχῶν, ἡ δὲ ἀνάλυσις ἐπάνοδός ἐστιν ἐπὶ τὰς ἀρχὰς ἀπὸ τοῦ τέλους*, wobei in *ὁδός* und *ἐπάνοδος* die progressio und regressio leicht wiederzuerkennen ist, *ἀρχαί* und *τέλος* aber ohne metaphysische Exkurse als die obersten Gattungsbegriffe und das gegebene Besondere erklärt werden können.

Das *σύστημα*, in welchem sich das Ergebnis dieser Entwickelung zusammenfassen läßt, ist aber das folgende:



Damit wäre der Aufgabe genug geschehen, aber die Begriffe Analyse und Synthese lassen sich weiter über ihre Anwendung in der Logik hinaus verfolgen; sie bezeichnen Lösen und Zusammen-

setzen überhaupt, in der Logik sind Merkmale, also Erkenntniselemente, der Gegenstand dieser Thätigkeiten, in der Grammatik sind es Wörter, also Sprachelemente, in der Metrik Takte, in der Zeichenkunst Linien u. s. w. —

Als Lehrprobe der Mathematik wählen wir eine Gruppe von algebraischen Aufgaben, welche in den Sammlungen zwar Aufnahme, aber nicht die Verarbeitung gefunden hat, die sie besonders darum verdient, weil sie mehrfache Gelegenheit zur Verknüpfung der Mathematik mit anderen Disziplinen darbietet. Es sind dies die Aufgaben über das Zusammentreffen von bewegten Körpern, also den Rudimenten der Mechanik angehörig und darum nur auf den Begriffen der Größe, des Raumes und der Bewegung beruhend und von erschwerenden Nebenvorstellungen frei.

Zuvörderst ist darauf Bedacht zu nehmen, diese Aufgaben möglichst auseinander hervorgehen zu lassen, indem man den einfachsten Fall zum Ausgangspunkte nimmt und verfolgt, wie sich derselbe variieren und komplizieren läßt. Diesen Fall aber bezeichnet die Frage: Wo treffen zwei Körper, welche von den Punkten A und B einer Strecke gleichzeitig ausgehen und sich mit gleicher Geschwindigkeit aufeinander zubewegen, zusammen? Es leuchtet ein, daß die Mitte der Bahn der Punkt des Zusammentreffens ist; zu zeigen ist aber gleich hier, daß mit der Frage Wo? auch die Frage Wann? beantwortet ist durch die Bestimmungen: Die Körper treffen in dem Zeitpunkte zusammen, in welchem sie die Mitte der Bahn erreichen, oder anders: In der Hälfte der Zeit, welche sie zum Durchmessen der ganzen Bahn brauchen würden. Die nächstliegende Modifikation ist die, den einen Körper früher als den andern aufbrechen zu lassen; alsdann ist die von demselben durchlaufene Strecke abzurechnen, ehe die Bahn halbiert wird. Eine zweite Modifikation tritt ein, wenn die Geschwindigkeit der Körper eine ungleiche ist, der eine m, der andere n Raumeinheiten in einer Zeiteinheit zurücklegt. Da sowohl AB als m und n Strecken sind, so liegt die konstruktive Lösung am nächsten; die Strecken werden dadurch in Verbindung gebracht, daß sie auf Schenkeln eines Winkels aufgetragen werden, auf dem

einen Schenkel AB, auf dem anderen m in AC, und n in CD; sodann wird die Linie DB gezogen und zu ihr eine Parallele in C, welche AB in E schneide. Dann ist nach den Lehrsätzen von den proportionierten Strecken E der Punkt des Zusammentreffens der beiden Körper.

Die algebraische Lösung ist ebenfalls vorzunehmen; sie gestaltet sich am einfachsten, wenn der Punkt der Begegnung gegeben ist und die Geschwindigkeiten bestimmt werden sollen. Diese sind gleich, wenn jener Punkt in der Mitte der Strecke liegt, diese also in Hälften teilt; wenn er sie in $1/3$ und $2/3$ teilt, so ist das Verhältnis der Geschwindigkeit offenbar 1 : 2, wenn er sie in $2/5$ und $3/5$ teilt, 2 : 3, wenn in $3/10$ und $7/10$, 3 : 7, und allgemein, wenn in $\frac{n}{m+n}$ und $\frac{m}{m+n}$, $n : m$. Diese Lösung ist analytisch-induktiv; wird nach dem Begegnungspunkte gefragt, so muß synthetisch-deduktiv vorgegangen werden. Es ist zu erwägen, daß über die beiden Strecken, welche die Körper bis zu ihrem Zusammentreffen zurücklegen, zweierlei bekannt ist: Ihre Summe AB und ihr Verhältnis $m : n$. Die beiden Strecken lassen sich daraus bestimmen, ohne eine Gleichung anzusetzen, durch folgende Betrachtung: Wären m und n gleich, so wäre sowohl AE als EB die Hälfte von AB, also $1/2\ AB$; nun aber muß AB einen andern Faktor erhalten, um AE zu ergeben und wieder einen andern, um EB zu ergeben; diese Faktoren sollen sich nun wie $m:n$ verhalten, müssen aber so gut wie die beiden Hälften 1 ausmachen; dies trifft aber nur bei zwei Größen zu, welche selbst m und n als Faktoren und $m + n$ als Divisor haben, also bei $\frac{m}{m+n}$ und $\frac{n}{m+n}$; mithin sind die beiden Strecken $\frac{m}{m+n}\ AB$ und $\frac{n}{m+n}\ AB$.

An dritter Stelle ist nun auch die technische, algebraische Auflösung vorzunehmen, bei welcher eine der Teilstrecken oder beide als Unbekannte angesetzt und die sie enthaltenden Gleichungen gebildet werden. Eine weitere Variation der Aufgabe ergiebt die Veränderung der Fragestellung, indem nicht bloß wie bisher die Teilstrecken, sondern auch die Gesamtstrecke oder eine der Verhältnis-

zahlen als die gesuchte Größe betrachtet werden können. Nunmehr ist auch die Anwendung der gefundenen Relation auf spezielle Fälle vorzunehmen; an Stelle der bewegten Körper mögen zwei Wanderer, Eisenbahnzüge, Armeeen u. s. w. auftreten, wobei die wirkliche Geschwindigkeit der betreffenden Bewegungen wohl zu beachten und selbst einzuprägen ist; denn solche Beispiele sind geeignet, nicht bloß abstrakte Größenverhältnisse zu illustrieren, sondern auch den sinnlichen Gesichtskreis durchzuarbeiten, indem sie Natur- und Lebenskenntnisse gewähren.

Nun erst hat die eingreifendere Modifikation einzutreten, welche darin besteht, daß die beiden Körper die Bewegung nach derselben Richtung erhalten. Dabei kommt nur der Fall der ungleichen Geschwindigkeit und des Aufbruches zu verschiedener Zeit in Betracht, also die Frage nach dem Orte, wo der langsamere, vorausgehende Körper von dem schnelleren, nachfolgenden eingeholt wird. Auch hier bietet sich die konstruktive Lösung als die nächstliegende dar; mit ihr ist aber außer der algebraischen eine dritte zu verbinden, welche die Bewegung eines der beiden Körper verfolgt und sich zu ihrer Bestimmung der geometrischen Reihen bedient. Der nacheilende Körper muß erst die Strecke AB, d. i. den Vorsprung des langsameren Körpers, durchlaufen, dann die Strecke, welche letzterer während dieses Durchlaufens zurückgelegt hat, also $\frac{m}{n} AB$, dann die Strecke, welche der langsamere Körper wieder in dieser Zeit zurücklegt, also $\left(\frac{m}{n}\right)^2 AB$ u. s. w. bis $\left(\frac{m}{n}\right)^p AB$, wobei p als jede gegebene Größe überschreitend gedacht werden kann. Die Summierung dieser Reihe ergiebt die Strecke, welche der schnellere Körper bis zum Zusammentreffen beider zurücklegt. Es ist nicht schwer, hier das Bedenken nahe zu legen, wie es denn vereinbar sei, daß dieselbe Strecke früher als in bestimmte Grenzen eingeschlossen, zuletzt aber als aus unendlich vielen Teilstrecken bestehend gedacht wurde, und ob nicht die unendlich vielen Summanden eine unendliche Größe ergeben müßten, also gar kein Zusammentreffen der Körper stattfinden könnte. Es ist bekannt, daß solche Betrach-

trachtungen den Eleaten Zeno beschäftigten, dessen zweites Argument gegen die Raumvorstellungen von dem Wettlaufe des Achilleus mit der Schildkröte hergenommen ist[1]). Die daran sich anschließenden Kontroversen gehören nicht in den Unterricht, der die ganze Tragweite der Frage nicht zu würdigen vermag, aber die historische Angabe über Zeno und sein Argument ist belehrend und anregend. — Als Anwendungen der Formel für die in derselben Richtung bewegten Körper bieten sich dieselben Beispiele dar, wie früher: Wanderer, Züge u. s. w., aber auch neue, so die Kugel des Jägers, welche das fliehende Wild einholt u. a.

Die Bahn der bewegten Körper wurde bisher als geradlinig angenommen, sie werde nun kreisförmig gedacht. Dann tritt ein neues Moment auf, nämlich das wiederholte Zusammentreffen der beiden Körper, und vor die Frage nach dem Wo? und Wann? stellt sich die nach dem Wie oft? Es wird leicht ersichtlich, daß dadurch die Lösung vereinfacht wird, indem die Zahl der Begegnungen, dividiert in den Umkreis, die gesuchten Teilstrecken ergiebt. Der Grund der Vereinfachung ist anzugeben: Jene Zahl ist eine absolute Bestimmung, während die Angaben über Zeit und Raum relative und darum umständlichere sind.

Unter den Anwendungen dieser Aufgabe tritt nun das Verhältnis der Uhrzeiger in den Vordergrund. Die Uhr ist ein schätzbares Lehrmittel für die Mathematik und ein Zifferblatt mit beweglichen Zeigern sollte vielfach als Anschauungsmittel verwendet werden. Im Formenunterrichte läßt sich daran das Wachsen und Abnehmen der Winkel und die Kreisteilung zeigen, die Geometrie kann es für die Kreislehre benutzen und selbst für die Trigonometrie ist es nicht zu gering. Für die Algebra bietet die Uhr die Aufgabe dar, zu bestimmen, wie oft, wo und wann der Minuten-

---

1) Ar. Phys. VI, 9: *δεύτερος (λόγος περὶ κινήσεως Ζήνωνος) ὁ καλούμενος Ἀχιλλεύς. ἔστι δ' οὗτος, ὅτι τὸ βραδύτερον οὐδέποτε καταληφθήσεται θέον ὑπὸ τοῦ ταχίστου· ἔμπροσθεν γὰρ ἀναγκαῖον ἐλθεῖν τὸ διῶκον ὅθεν ὥρμησε τὸ φεῦγον, ὥστ' ἀεί τι προέχειν ἀναγκαῖον τὸ βραδύτερον.*

und der Stundenzeiger zusammentreffen. Die Beobachtung ist der Berechnung vorauszuschicken; sie spannt die Wißbegierde und gewinnt auch die schwerfälligeren Köpfe zur Mitarbeit. Die Lösung der Aufgabe ist wieder auf mehr als eine Weise vorzunehmen, unter Vortritt der einfachsten, welche von der Zahl der Begegnungen ausgeht. Als Variationen bieten sich dar, einerseits das Zusammentreffen eines um die Mitte der Uhr kreisenden Sekundenzeigers mit jedem der beiden anderen Zeiger und mit beiden zusammen zu berechnen, und andrerseits die Begegnungen der Zeiger zu bestimmen in dem Falle, daß sie sich nicht in der gleichen, sondern in entgegengesetzter Richtung bewegten. Alle diese Berechnungen legen die Frage nahe, wie man den Zeigern ihre verschiedene Geschwindigkeit wohl geben möge, also bringen die Anregung mit sich, das Innere der Uhr zu betrachten; es schließen sich somit ganz zwanglos Belehrungen aus der Physik und der Technologie an unsere Aufgabengruppe an.

Die lehrreichste Anwendung aber findet die Aufgabe von den rotierenden Körpern in der Himmelskunde, und das Verhältnis der Uhrzeiger kann unmittelbar auf das Verhältnis von Mond und Sonne hinleiten, wie dasselbe, vom geozentrischen Standorte angesehen, erscheint. Die Umlaufszeit des Minutenzeigers wird angesehen als die Zeit, welche derselbe braucht, um einen eben erreichten Punkt des Zifferblattes wieder zu erreichen, allein man könnte sie auch nach seinem Zusammentreffen mit dem Stundenzeiger bestimmen; die erstere Umlaufszeit beträgt 60 Zeitminuten, die letztere, wie die Rechnung ergab, $65^{5}/_{11}$; die erstere ist von 12 Stunden, d. i. der Umlaufszeit des Stundenzeigers, der zwölfte Teil, die letztere der elfte. Analog wird die Umlaufszeit des Mondes berechnet entweder als die Zeit zwischen einem ersten und einem zweiten Anlangen desselben bei einem Fixsterne, oder nach seinem Zusammentreffen mit der Sonne; die erste Periode ist der siderische Monat und beträgt 27 Tage 7 Stunden 43 Minuten $11^{1}/_{2}$ Sekunden; die letztere ist der synodische Monat (σύνοδος, Zusammentreffen), dauernd von Neumond zu Neumond, und beträgt 29 Tage

12 Stunden 44 Minuten 2 Sekunden; der siderische Monat ist vom Jahre, d. i. der Umlaufszeit der Sonne, ungefähr der dreizehnte Teil, der synodische ungefähr der zwölfte. Auch hier müssen Veranschaulichung und Rechnung Hand in Hand gehen; beide rufen eine Reihe von Fragen wach, unter denen die eine hervortritt: Warum das Zusammentreffen von Mond und Sonne nicht die Verfinsterung der letzteren zur Folge hat? Zur Beantwortung derselben kann der Unterricht nur die ersten Schritte thun, indem er die Ursachen zeigt, welche das Verhältnis von Mond und Sonne so sehr komplizieren. Der mathematische Unterricht hat seine Pflicht gethan, wenn er die Verhältnisse der Größen als die Grundlagen der unabsehbaren Komplikationen des Wirklichen ansehen lehrt.

Die anfängliche Voraussetzung war, daß zwei Körper auf einer und derselben geradlinigen Bahn zusammentreffen; diese kann nun auch dahin abgeändert werden, daß die Körper auf zwei konvergierenden Bahnen laufend gedacht werden. Die Frage nach ihrem Zusammentreffen nimmt alsdann die Form an: Unter welchen Bedingungen gelangen die beiden Körper zu derselben Zeit an den Durchschnittspunkt ihrer Bahnen? Die Auflösung muß die Trigonometrie heranziehen, welche das Dreieck zu behandeln hat, dessen Seiten durch die Bahnen der beiden Körper und die Distanz ihrer Ausgangspunkte gebildet werden. Auch hier bieten sich dieselben Beispiele der Anwendung dar wie früher; zu lehrreichen Betrachtungen aber giebt das der Jagd entlehnte Beispiel Anlaß, bei welchem hier das Federwild in Betracht kommt. Ein Jäger sehe einen Vogel auffliegen, er kenne seine Distanz von der Stelle des Auffluges, ferner den Winkel, welchen die Bahn des Vogels mit dem Boden macht, endlich das Verhältnis der Geschwindigkeit des Projektils zu der des Vogels, dann läßt sich berechnen, in welchem Winkel er anlegen muß, um den Vogel zu treffen. Das Lehrreiche liegt in der Vergleichung dieser Berechnung mit dem wirklichen Verfahren des Jägers, welcher alle in Betracht kommenden Größen nur schätzt und auch dies halb unbewußt, wobei er sogar noch der Komplikation Rechnung tragen kann, daß die Bahnen des Projektils

und des Vogels nicht streng geradlinig sind. Dies führt auf psychologische Erwägungen über Raum- und Zeitvorstellungen, sowie über Bewegungsgefühle, welche nicht ausgeführt zu werden brauchen, um doch anregend zu wirken. — Denken wir uns die angedeuteten Aufgaben in innerem Zusammenhange behandelt, derart, daß dem Schüler der Übergang von jeder zur folgenden deutlich ist, so kann dieser Zusammenhang selbst zum Gegenstande der Reflexion gemacht und sehr wohl zu einer Stilaufgabe verwendet werden, welche die wichtige Übung gewährt, Gedanken in streng allgemeiner Form darzulegen. So weist unsere Aufgabengruppe nach den verschiedensten Seiten über sich selbst und über die abstrakten Größenverhältnisse hinaus und ein mathematischer Unterricht, der nach dem hier veranschaulichten Prinzipe eingerichtet wäre, würde keine isolierte Stellung mehr einnehmen, sondern allenthalben Zusammenhänge teils vorfinden, teils selbst stiften.

Fünfter Abschnitt.

Das Bildungswesen.

I.

Das Bildungswesen vom Gesichtspunkte des Individuums.

---

§. 87.

Der vom Individuum zu vollziehende Bildungserwerb zeigte sich uns in dreifacher Weise vermittelt: im großen durch die Organisation des Bildungsinhaltes, welche sich im Lehrplane vollendet, ferner durch die Formgebung, welche die einzelnen Disziplinen zu Lehrgängen gestaltet, endlich im einzelnen durch den Unterricht und seine Technik, also durch die Wirksamkeit des Lehrers. Durchweg ist die Bildungsarbeit des Individuums getragen, unterstützt, geleitet durch die Mitarbeit anderer Individuen, denn solche sind es, welche den Unterricht ertheilen, die Lehrgänge bearbeiten, den Lehrplan feststellen. Aber die Individuen gewähren diese Mitarbeit nicht als Einzelne, sondern in mehr oder weniger geregeltem Zusammenschlusse und in kollektiver Thätigkeit; eine Mehrheit von Lehrern ertheilt den Unterricht einer Mehrheit von Schülern, ein Lehrgang hat, wenngleich von einem Einzelnen bearbeitet, die Praxis der Schulen zur Voraussetzung, und ein Lehrplan, der einen Wert hat, ist bedingt durch die Vorarbeit lehrender und lernender Generationen. Diesen kollektiven und socialen Charakter der Bildungsarbeit haben wir nunmehr zu untersuchen und wir werfen zunächst einen Vorblick auf das ganze Gebiet.

Die dem Bildungserwerbe dienenden, durch kollektive Thätigkeit bedingten Veranstaltungen nennen wir in ihrer Gesamtheit das Bildungswesen, dessen festen Kern die für kollektiven Unterricht bestimmten Anstalten, aus denen das Schulwesen besteht, darstellen. Bildungswesen und Schulwesen werden häufig gleich gesetzt, was, wie jede Bezeichnung a potiori, unter Umständen zulässig, aber ungenau ist; in Wahrheit enthält das Bildungswesen noch andere Elemente, deren Feststellung sich als nächste Aufgabe darbieten wird, wobei mit Heranziehung einer früher vorgenommenen Disjunktion (§. 64, S. 187) die Vermittelungen der Bildungsarbeit und die Quellen des freien Bildungserwerbs zu unterscheiden sein werden.

Das Bildungswesen muß mannigfaltig genug sein, um den Individuen die Realisierung der Bildungszwecke zu ermöglichen, und seine Erörterung muß auf die Gesichtspunkte zurückgreifen, welche in dem Abschnitte über die Bildungszwecke aufgestellt worden sind (§§. 31 bis 37). Diese Zwecke stellen eine Mehrheit dar und gestatten zugleich eine mehrfache Verknüpfung untereinander, woraus sich eine Differenzierung der Bildung ergiebt, welche sich im Bildungswesen durch eine Mehrheit von den Individuen sich öffnenden Bildungswegen, auf welchen die Schularten beruhen, ausdrückt. Damit ist ein zweiter Gegenstand der Untersuchung gegeben, der zugleich auf den dritten führt, da jeder dieser Bildungswege eine Mehrheit von Stufen und die ihm entsprechende Schule eine Mehrheit von Kursen in sich schließt; bei der Erörterung dieser Abstufung der Schulen werden ebenfalls frühere Untersuchungen heranzuziehen sein, welche die Bildungsarbeit in Rücksicht der Altersstufen behandelten (§. 69, S. 216 f.).

Sind so die Veranstaltungen der Bildung gleichsam nach mehreren Richtungen durchschritten, so wird die Zusammenfassung derselben vorzunehmen sein, womit dann der Aufgabe entsprochen wäre, das Bildungswesen nach seiner Zusammensetzung, Differenzierung, Abstufung und Einheit aufzuzeigen.

Was aber damit gewonnen wäre, ist nur eine Ansicht der

socialen Bildungsarbeit vom Standpunkte des Individuums, welche der Ergänzung durch die sociale Ansicht bedarf. So wenig der Bildungsinhalt genügend verstanden ist, wenn er als Bildungsmittel, also als Behelf für das Subjekt angesehen wird, vielmehr zu seiner Auffassung als Lehrgut fortzuschreiten ist (§. 40, S. 53 f.), so wenig sind die Veranstaltungen der Bildung genug gewürdigt, wenn bloß ihre Leistung für das Individuum und nicht zugleich ihre Bedeutung für die Gesamtheit und der selbständige Wert der von ihnen vertretenen Güter zum Verständnis gelangen. Dies aber kann nur geschehen, wenn der Standpunkt in die Gesamtheit verlegt wird, wobei das schon früher herangezogene Wort des Aristoteles seine Geltung erhält, es müsse dasjenige, was für den Teil geschehen soll, nach dem bestimmt werden, was für das Ganze zu geschehen hat (§. 64, S. 191).

Wie die Nachfrage und das Angebot, das Kaufen und Verkaufen, von welchem der Markt erschallt, vom Standpunkte der Volkswirtschaft angesehen, als ein Ebben und Fluten von wirtschaftlichen Werten oder als eine Güterbewegung erscheint, so gewinnt das Geben und Nehmen, Darbieten und Empfangen der intellektuellen Werte des Bildungserwerbes, vom socialen Standpunkte aus betrachtet, das Ansehen einer geistigen Güterbewegung; alsdann erscheinen die Schulen als ein Netz von Kanälen, welche den Verkehr vermitteln, oder besser als ein Geflecht von Adern, welche die geistigen Lebenssäfte den verschiedenen Teilen des Socialkörpers zuführen und dessen Gewebe unausgesetzt erneuern. Ist dieser Prozeß dargelegt, so werden jene Gewebe, d. h. die Verbände, deren Ineinander das Ganze des socialen Körpers ausmacht (Bd. I, Einl. S. 4), ins Auge zu fassen sein und zwar in doppelter Rücksicht: einmal als die Stätten der geistigen Gütererzeugung und damit als die Träger des Bildungswesens, das andere Mal als Zielpunkte der Güterbewegung und damit als Beziehungspunkte der socialen Bildungsarbeit.

Damit ist das Bildungswesen erst als Organ des Socialkörpers verstanden und der Weg gebahnt, dasselbe auch als Orga-

nismus zu begreifen, eine Auffassung, zu welcher die individuale Betrachtungsweise nicht vordringen konnte, da sie vielmehr beim Systeme der Schulen stehen bleiben mußte. In der Lehre vom Organismus des Bildungswesens laufen die Fäden der Untersuchung des letzten Abschnittes, aber näher betrachtet alle Fäden, welche die Didaktik anspinnt, zusammen. Diese Lehre bildet den Abschluß der synthetischen Darstellung als das letzte *σύνθετον*, welches zugleich *ζῶον* sein soll, wie sie den Ausgangspunkt für eine rein analytische Erörterung bilden müßte. Das Bildungswesen als organisches Ganzes ist der Ort, in welchem die Wirksamkeit aller socialen Verbände zusammentreffen soll; es ist das Adernsystem der Güterbewegung, welches die Bildungswerte in die Gesellschaft verzweigt, es gewährt dem Einzelnen die Mittel zur Verwirklichung seiner Bildungszwecke in der dem Individuum angemessenen Verbindung und Abstufung. In ihm erscheint die Bildungsarbeit zusammengefaßt, das Studiensystem mit seinen Lehrplänen verwirklicht, es ist der Boden der didaktischen, formgebenden wie technischen Bethätigung, der Ort, wo die Methoden ausgeprägt, die Regeln der Lehrkunst fixiert werden. Selbst die geschichtlichen Betrachtungen, durch welche wir die Untersuchung stützen mußten, legen hier ihren Ertrag nieder, denn der praktische Zweck, welcher antreibt, den Stammbaum unserer Bildung zu erforschen, ist der, darin Fingerzeige für deren richtige Organisation zu finden.

Damit wären die allgemeinen Gesichtspunkte gewonnen, von denen aus an die speziellen Fragen herangegangen werden könnte, allein in diesem Betrachte wird die größte Beschränkung und Kürze geboten sein, so daß wir uns begnügen müssen, in einem Schlußabschnitte: Zur Schulkunde, nur in bezug auf die wichtigsten Punkte die aus den Prämissen erfließenden Folgerungen anzudeuten.

§. 88.

Das persönliche Grundverhältnis der Bildungsarbeit, deren Vermittelungen wir nunmehr betrachten, konnten wir in dem

Abschnitte vom Bildungserwerbe a potiori als das von Lehrer und Schüler fassen, allein jetzt ist zurückzurufen, daß damit nur eine Form dieses Verhältnisses, und nicht einmal die ursprünglichste, bezeichnet ist. Die Anfänge der Bildung sowohl des Individuums als der Gesellschaft zeigen als solches vielmehr das Verhältnis von Eltern und Kindern, in welchem also eine Verflechtung der Bildung mit der Erziehung vorliegt. Nach der Mutter ist die erste geistige Gabe der älteren Generation an die jüngere benannt: die Muttersprache, und nach dem Vater zwei Lebensverbände, welche die geistigen Güter zu den verständlichsten Einheiten zusammenfassen: das Vaterhaus und das Vaterland. Auch ein zweites Verhältnis ist primitiver als das von Lehrer und Schüler, jenes, mittels dessen sich die Übertragung von Fertigkeit und Kunst vollzieht, welche Meister und Lehrling zu einander führt. Auch in diesem liegt Bildungsarbeit vor, aber sie tritt gegen das Werk zurück, welches Fertigkeit und Kunst erzeugen wollen, und sie nimmt darum mit der Werkstatt oder einer sonstigen Stätte der Ausübung vorlieb. Die deutsche Sprache hat nach diesem Verhältnisse mit geringer Veränderung ein anderes, weit tieferes benannt, jenes von Meister und Jünger, dessen Inhalt die höchsten Güter überhaupt sind, die mit voller Hingebung empfangen werden wollen, und worin die geistige Einwirkung mit der sittlichen verschmilzt. Das Vorwiegen der sittlichen Einwirkung hat dagegen in der Beziehung von Erzieher und Zögling statt, und das der geistigen in dem Verhältnis von Lehrer und Schüler, von welchem wir ausgingen.

Die beiden letztgenannten Verhältnisse haben das Besondere, daß sie sich eigene Veranstaltungen schaffen können, während die übrigen solcher nicht bedürfen; bei der Erziehung sind solche Veranstaltungen mehr oder weniger Nachbildungen der Familie, weil die sittliche Assimilation, auf der die Erziehung beruht (Bd. I, S. 17 f.), des Zusammenlebens und der ganzen Breite der Berührungen bedarf, welche dieses mit sich bringt. Dagegen sind die Veranstaltungen des Unterrichtes eigenartig, zwar nicht ohne Anschluß an verwandte Erscheinungen, aber diesen nicht nachgebildet; es ist der Begriff der

Schule, der hier in unsere Betrachtung eintritt. Die Schule ist die Stätte der kollektiven Bildungsarbeit. Die Grundbedeutung des Wortes besagt allerdings merkwürdigerweise gerade das Gegenteil; σχολή bezeichnet nicht Arbeit, sondern Muße, nicht die Heerstraße zur Bildung, sondern den Selbstgenuß des Gebildeten, nicht gescharte lernende Jugend, sondern das Nachsinnen des gereiften Geistes als die würdigste Erfüllung der Muße. Den Übergang zwischen diesen Endpunkten vermittelt eine ganze Reihe von Verwendungsweisen des Wortes; die Muße ist zunächst Freisein von Geschäften, öffentlichen und gewerblichen, dann Beschäftigung mit geistigen Dingen und, insofern diese auf einen Austausch, ein Geben und Nehmen hinweist, gesellige oder lehrende und lernende Beschäftigung mit Inhalten des Wissens und Könnens, weiterhin die Vereinigung oder die Veranstaltung, welche dazu dient. Im Altertum bezeichnet σχολή und schola besonders den Kreis, der sich um einen Philosophen sammelte, und ist darin gleichbedeutend mit αἵρεσις (woher Häresie) und secta; aber es bedeutet auch einen Vortrag, eine Lehrstunde. In der christlichen Sprache bezeichnet das Wort den Religionsunterricht und in diesem Sinne verordnet das Koncil von Konstantinopel 681: presbyteri per villas et vicos scholas habeant (Bd. I, §. 17, S. 234); nachmals werden auch die Klöster scholae Christi genannt, wie sie auch gymnasia heißen, Übungsstätten der christlichen Vollkommenheit; in der Sprache der Liturgik heißt das dem Pontifex respondierende Gefolge schola. Noch enger bringt der jüdische Sprachgebrauch das Wort mit dem Kultus in Verbindung, indem er es mit Synagoge gleichbedeutend verwendet. Im Mittelalter war schola auch der Name der Zünfte, und deren vollberechtigte Mitglieder hießen dem entsprechend magistri (Bd. I, §. 18, S. 252); der antike Sprachgebrauch, wonach schola die Lektion ausdrückt, bleibt erhalten, daher nannten die Universitäten die Vorlesungen des Semesters als Reihe von Lektionen scholae; zugleich aber greift der heute übliche Sprachgebrauch Platz und bedeutet schola die Lehranstalt.

Für die Bestimmung des Begriffes Schule giebt der des

Lehrens den Ausgangspunkt. Lehren heißt jemand die Aneignung eines geistigen Inhaltes direkt vermitteln (§. 64, S. 188); dies setzt wohl eine gewisse Applikation voraus, nicht aber notwendig ein regelmäßiges Vorgehen; es giebt vielmehr ebensowohl ein gelegentliches Lehren, als ein besonders veranstaltetes. Diese Veranstaltung kann aber eine mehr oder weniger selbständige sein, was, von anderen Bedingungen abgesehen, auch von der Zahl der Lernenden abhängt. Häuslicher Unterricht kann ebenfalls veranstaltet sein, aber entbehrt gewisser Mittel, welche die Veranstaltung zu einer selbständigen machen: des besonderen Lokales, eigener Apparate, durchgreifender Zeitbestimmungen u. s. w. Kommen diese dazu, so ist die einfachste Form der Schule gegeben, welche daher bestimmt werden kann als eine relativ selbständige, einer Mehrzahl von Individuen geltende Veranstaltung des Lehrens. Wägt man die Wörter minder genau, so kann man die Schule auch als Anstalt zum Lehren definieren, nur bringt der Begriff der Anstalt das Merkmal des Beharrens beim Wechsel der Personen, der lehrenden und der lernenden, mit sich, was streng genommen bei der Schule nicht der Fall zu sein braucht, da vielmehr eine private Schule an die Person ihres Leiters geknüpft erscheint. Vorwiegend hat das Lehren, welchem die Schule dient, den Charakter des Unterrichtes, also desjenigen Lehrens, das mit der Obsorge der Aneignung des Lehrinhaltes verbunden ist (§. 64, S. 189); doch beschränken sich höhere Schulen auf das Lehren, indem sie jene Aneignung von der Reife der Lernenden erwarten. Mitbestimmend kann sein der Zweck, die Lernenden zu erziehen, und je jünger die Schüler, je mehr also Zucht und Gewöhnung mitwirken müssen, um so mehr verbindet die Schule den eigentlich pädagogischen Zweck mit dem didaktischen. Sie wird selbst zur Erziehungsanstalt, wenn die ihr Anvertrauten zugleich zusammenleben; und diese Form der Schulen ist gerade die älteste; wir begegnen ihr im alten Orient, wie im älteren christlichen Lehrwesen. Wenn neuerdings im Anschluß an Herbarts „erziehenden Unterricht" auch „Erziehungsschulen" gefordert und eingerichtet wurden, die keine konviktorische Einrichtung

haben, so ist dabei das Wort: erziehen im Sinne von: versittlichen genommen; wird dadurch in der Sache in verdienstlicher Weise die alte sittlich-religiöse Aufgabe der Bildung erneuert, so ist doch die Bezeichnung nicht glücklich, da sie Erziehen, welches wie das Zeugen und Ziehen auf einer Gemeinschaft des Lebens beruht, mit dem Bilden vermischt, deren Trennung für die wissenschaftliche Bestimmung der einschlägigen Begriffe unerläßlich ist (Bd. I, S. 17 bis 25).

Die Schule ist die kleinste Einheit, gleichsam die Faser, aus deren Vervielfältigung der Organismus besteht, welchen das *Schulwesen* darstellt. Die Vervielfältigung der Schulen kommt auf verschiedene Weise zu Stande: es können die gleichen Bedürfnisse unter gleichen Bedingungen an verschiedenen Orten konforme Anstalten ins Leben rufen, wofür das Schulwesen der Alten ein Beispiel giebt; es können aber dabei auch gewisse Vorbilder bestimmend sein, derart, daß ältere Anstalten gleichsam durch Ableger jüngere erzeugen, wofür das ältere Klosterschulwesen (Bd. I, §. 18, S. 241 f.) und die Gründung der städtischen Gymnasien im XVI. Jahrhundert (das. §. 23, S. 326) Beispiele gewähren; endlich kann die Vervielfältigung eines Musters mittels eines durchgreifenden Aktes vor sich gehen, wie bei der Gründung der Jesuitenschulen (das. S. 327) und bei der gouvernementalen Schulreform des XVIII. Jahrhunderts (das. §. 27, S. 372).

Von der quantitativen Vermehrung der Schulen ist die qualitative verschieden; neu auftretende Bildungsbedürfnisse erzeugen neue Arten von Schulen, die sich jedoch meist an schon vorhandene anlehnen; die Erweiterung der Aufgaben der Bildung bringt zunächst Erweiterungen, dann Abzweigungen oder Abgliederungen der Lehranstalten mit sich; so hat sich das Gymnasium von der Universität als Vorschule abgegliedert (Bd. I, §. 18, S. 258), vom Gymnasium aber die Realschule durch Aufnahme technischen Kenntniserwerbes abgezweigt (das. §. 27, S. 377), die Volksschule dagegen zur Bürgerschule und verwandten Anstalten erweitert.

Die Entwickelung des Schulwesens im ganzen kann erst dargelegt werden, wenn die mitwirkenden socialen Faktoren aufgezeigt

sind; schon hier aber ist auf die Eigentümlichkeit des Ausgehens dieser Entwickelung von getrennten Punkten hinzuweisen. Schulmäßige Form nahmen zuerst der gelehrte und der elementare Unterricht an; Hochschulen und niedere Schulen sind die ersten, die Mitte füllt sich erst allmählich durch jene Abzweigungen und Abgliederungen, wobei am spätesten der Unterricht in den beruflichen Fertigkeiten in die Schulform eingeht, welche das Verhältnis von Meister und Lehrling auch nie ganz ersetzen kann. —

Auch bei voller Entfaltung umfaßt das Schulwesen nicht die ganze Bildungsarbeit; neben der Heerstraße der Schule gehen die Pfade einher, welche der Einzelunterricht, die praktische Unterweisung und die Belehrung aller Art einschlägt.

Der Einzelunterricht fällt numerisch gegen die Schule nicht ins Gewicht, aber gewinnt dadurch an Bedeutung, daß er gerade bei den maßgebendsten und oft auch bei bedeutenden Individuen stattfindet. So konnte Herbart die Tragweite der Privaterziehung mit dem Hinweise darauf begründen, daß „die Welt von Wenigen abhängt, wenige richtig Gebildete sie richtig lenken können“ [1]). Zahlreiche große Männer haben im häuslichen Unterrichte ihre Vorbildung empfangen; die meisten Vertreter der Lehrkunst haben in ihm ihre Schulung gewonnen. Wenn die Schulen die Stätten der Ausprägung der Methoden und der Feststellung der Lehrgänge sind, so hat sich der Einzelunterricht vielfach als Versuchsfeld zur Auffindung neuer Wege, zur feineren Durcharbeitung der Formgebung und der Methode bewährt. Verglichen mit dem Verfahren eines begabten Hauslehrers kann der Schulunterricht als Dutzendarbeit, als Fabrikswaare erscheinen; der Einzelunterricht fordert den ganzen Menschen in seinen Dienst und geht auf den ganzen Menschen, „alles, was man weiß, soll man brauchen, mit allem, was man ist, soll man es stützen“ [2]); über die Mittel der Bildung wird freier verfügt, das Auge wird für die Individualität geschärft, das Zu-

---

[1]) Päd. Schr. I, S. 349. Aehnliches bemerkt Locke in den „Gedanken über Erziehung“ in der Einleitung. [2]) Herbart, Päd. Schr. I, S. 239.

sammenwirken des objektiven und subjektiven Faktors kann sorgfältig bis ins Einzelne geregelt werden. Diese Vorzüge geben dem Privatunterrichte für gewisse Schülerkategorieen den Vorzug; im allgemeinen ist er für das weibliche Geschlecht geeigneter als der Schulunterricht, weil dieser der Entfaltung der weiblichen Individualität abträglich ist und gewisse weibliche Fehler großzieht; bei hervorragender Begabung gewährt er schnellere Fortschritte und läßt die Gefahren der Überhebung vermeiden; bei einseitiger spezifischer Beanlagung gestattet er die Anknüpfung an das dominierende Interesse und darum dessen Verzweigung in andere Gebiete und so die Verhütung der Einseitigkeit.

Die praktische Unterweisung, welche auf dem Verhältnisse des Meisters und Lehrlings beruht, hat ebenfalls ihre Stelle im Ganzen des Bildungswesens zu beanspruchen, teils weil sie geschichtlich das Unterrichtswesen vielfach bedingt hat, teils weil jene „wortlose praktische Weisheit der Werkstätten" (§. 62, S. 178) immer eine gewisse Ergänzung der schulmäßigen Lernarbeit bildet. So macht Komensky in seiner Didactica magna den Meister des Handwerks mit seiner sinnigen Anstelligkeit gerade zum Vorbilde des Lehrers und Schleiermacher charakterisiert die Stätten der Wissenschaft durch Vergleichung mit dem Handwerke, indem er die Schule mit dem Zusammensein von Meistern und Lehrburschen, die Universität mit dem von Meistern und Gesellen, die Akademie mit der Versammlung der Meister vergleicht[1]).

Die Belehrung durch Rede und Vortrag ohne unterrichtliche Formen nimmt im entwickelten Bildungswesen, wenn man von der nur uneigentlich hierher gehörenden Predigt absieht, nur eine untergeordnete Stelle ein, darf aber doch nicht übergangen werden. Sie dient der Popularisierung von Kenntnissen, wenngleich sie die Popularschrift nicht an Tragweite erreicht. Geschichtliche Bedeutung gewinnen derartige Vorträge, wenn sie einem neuen geistigen Inhalte oder Studienkreise Bahn brechen; so hielten die ersten Humanisten,

---

[1]) Gedanken über Universitäten S. 23.

zum Teil von Ort zu Ort wandernd, Vorlesungen, und ähnlich verfuhren im vorigen Jahrhunderte die Naturforscher.

Die bisher betrachteten Vermittelungen der Bildung beruhen auf dem Verhältnisse von Personen, aber es giebt einen Bildungserwerb, bei welchem die geistige Vermittelung nicht zugleich eine persönliche ist, das Lernen aus Büchern. Das Buch ist zugleich das vorzüglichste Lehrmittel der Schulen, und Komensky konnte die Schule „die Werkstatt zum Umgießen der Bildung aus Büchern in Menschen“ [1]) nennen, wie man auch den Unterricht als die Inszenierung des Lehrbuches auffassen kann, wozu Bezeichnungen wie Lektion, Vorlesung u. a. den Anhaltspunkt geben; hier aber kommt uns das Buch als Lehrer, die Bibliothek als Schule in Betracht. Die Alten nannten die Bücher „Merkzeichen für die Gebildeten und Denkmäler für die Ungebildeten“ [2]), und noch mehrsagend heißt sie J. M. Gesner „die heiligen Wächter und Lehrer der Wissenschaften“ [3]). Die Bücher sind selbständige Quellen der Bildung, und können dieselbe selbst treuer bewahren als die Schulen; diese stehen vielfach unter verändernden Einflüssen, dagegen littera scripta manet; an Büchern haben sich neue Richtungen der Bildung entzündet, zu Denkmälern erstarrt, haben Bücher wieder die Bedeutung von Merkzeichen gewonnen. Die mündliche Lehre tritt zurück gegen den Wirkungskreis des Buches; die großen Geister haben als Schriftsteller mehr gewirkt, denn als Lehrer. Wie oft ist in Biographieen zu lesen, daß ein Buch dem werdenden Geiste die entscheidende Richtung gab, oder daß die väterliche Bibliothek den Grund zur Bildung legte. Auch darin hat das Buch einen weiteren Bezirk als die Schule, daß das Lesen keine so bestimmte zeitliche Begrenzung hat, wie das Lernen; wer ausgelernt hat, hat darum noch nicht ausgelesen, ja, wenn er recht gelernt hat, fängt er dann erst an zu lesen.

Die der Bildung dienende Litteratur geht in letzter Linie auf

---

[1]) Opera did. II, p. 527. Schola est officina transfundendi eruditionem e libris in homines. [2]) Oenopides bei Joh. Damasc. im Anhang von Gaisford Stob. Ecl. phys. et eth. II, p. 152. *ὑπομνήματα τῶν μεμαθηκότων, τῶν ἀμαθῶν μνήματα.* [3]) Isagoge in erud. univ. §. 84.

die kanonischen oder klassischen Werke eines Volkes zurück; diese werden einerseits zum philologischen Lehrgute, also zu einer Litteratur der Schule oder des Studiums, zu livres classiques (d. i. Schulbücher) (§. 45, S. 84 f.), andrerseits zur Grundlage der Produktionen, welche der Gegenwart Ausdruck geben, also der Leselitteratur, dem wichtigsten Gegenstande des freien Bildungserwerbes; endlich kann sich auf ihnen eine Jugendlitteratur erheben, welcher Art z. B. die Bearbeitung antiker und mittelalterlicher Sagen zum Zwecke der unterhaltenden Lektüre sind. Diese Gruppe von Bildungsmitteln entspricht ihrer Bestimmung, wenn ihre Elemente im Zusammenhange bleiben, also zwischen Schule und Leben, Studium und Genuß eine Wechselwirkung stattfindet (vgl. §. 49, S. 111).

Der Bildungserwerb, welcher auf Kenntnisse gerichtet ist, bedient sich ebenfalls einer doppelten Art von Hilfsmitteln: solcher, welche dem Unterrichte zu Grunde gelegt werden, und andrer, aus welchen freier geschöpft wird; in jenen wird die betreffende Wissenschaft elementarisiert, in diesen wird sie popularisiert. Beide Behandlungsweisen haben gemeinsam, daß sie den Stoff dem ungeübten Verständnisse entsprechend auswählen, vereinfachen, verkürzen; beide entsprechen ihrem Zwecke um so besser, je mehr sie dabei das Eigentümliche der Wissenschaft bewahren, gleichsam durchweg die Nähe derselben fühlen lassen; das rechte Lehrbuch wie die echte Popularschrift ist ein kleines Kunstwerk. Im übrigen gehen ihre Zwecke auseinander; die elementare Darstellung will die Grundlage für weiteres Lernen geben, die populäre begnügt sich damit, anzuziehen und anzuregen; jene ist propädeutisch, diese ist exoterisch; jene will einen Vorschmack der Wissenschaft und ihre Methode geben, diese will Ergebnisse mitteilen; jener liegt vor allem an dem Bildungsgehalte, dieser an dem zu erweckenden Interesse. Das Lehrbuch bedarf zumeist der Kürze und Knappheit, die Popularschrift bedarf einer gewissen Fülle, schon weil sie die Anknüpfung ans Leben selbst vorzunehmen hat, welche beim Unterrichte dem Lehrer zufällt; jenes hat sich vor Trockenheit zu hüten, diese vor Flachheit; jenes muß die Grundbegriffe an durchsichtigem Stoffe durcharbeiten

und dabei einüben, diese muß sie als Träger mannigfaltiger und ansprechender Materien durchblicken lassen. Die Wissenschaften, in denen das technische Moment wesentlich ist, sind fast nur zum Elementarisieren geeignet, so die Grammatik, die Mathematik, von denen die letztere nur in ihren Anwendungen als Himmelskunde, Kalenderlehre u. a., die erstere nur etwa in Form der rein praktischen Übungsbücher zu popularisieren ist; wo dagegen der empirische Charakter vorwiegt, findet das Popularisieren den besten Boden; die Philosophie gestattet beide Behandlungsweisen, aber ist leichter zu elementarisieren als zu popularisieren. — Popularschriften sind vielfach zu Schulbüchern geworden; so wurden manche Lehrgedichte der Alexandriner, die älteste Kategorie von populären Darstellungen, auch dem Unterrichte zu Grunde gelegt (Bd. I, §. 9, S. 165); aber auch umgekehrt werden aus Schulbüchern Popularschriften; so wurde der zum Schulbuch bestimmte Orbis pictus zu einem Jugendbuche umgestaltet. Eine Verbindung des elementaren und des populären Gesichtspunktes zeigen die lehrhaften Jugendschriften.

Unter den litterarischen Bildungsquellen hat auch die *periodische Litteratur* ihren Platz. Abgesehen vom Kalender, dem ältesten Jahrbuche, welcher für die Volksbildung ein bedeutsames Vehikel bildet, ist das Zeitschriften= und Zeitungswesen jüngeren Datums; die Ansätze dazu fallen in das vorige, die volle und überreiche Entfaltung in unser Jahrhundert[1]). Es bietet dem Bildungserwerbe ein mannigfaltiges und und bei richtiger Verarbeitung lehrreiches Material dar; es erhält, wie man es ausdrückt, „auf dem Laufenden", in ihm kommt die Gegenwart mit ihren Interessen zum Ausdrucke, während aus den Büchern allermeist die Vergangenheit spricht.

Aber hier treten auch die *Gefahren* am deutlichsten hervor, welche die planlose Verwendung der litterarischen Bildungsquellen überhaupt mit sich bringt: das gedankenlose Lesen und Blättern, die zerstreuende Vielleserei, das verflachende Aufgreifen von Allerlei,

---

1) Ein interessantes Verzeichnis älterer Zeitschriften giebt J. Joach. Schwab, welches der vierten Ausgabe von Morhofs Polyhistor, Lübeck 1717, vorgeheftet ist.

welche insgesamt nicht bloß nahrungslos sind, sondern auch der gesunden Nahrung entwöhnen. Die Klage über zerfahrene und darum verbildende Lektüre und ebenso die Mahnung zu einsichtiger Benutzung dieser wichtigen Bildungsquelle gehören schon dem Altertume an. „Damit das Lesen von vielen Schriftstellern und von allerlei Büchern", sagt Seneca in seinem zweiten Briefe, „nicht etwas Unstätes und Ruheloses bekomme, muß man bei bestimmten Geistern weilen und aus ihnen Nahrung saugen, wenn anders man etwas gewinnen will, was treu in der Seele haftet. Nirgend ist, wer überall ist; Leuten, die ihr Leben auf Reisen zubringen, geschieht es, daß sie Gastfreundschaften genug, aber nicht eine einzige Freundschaft schließen, ebenso muß es denen ergehen, welche sich nicht mit dem Geiste eines Mannes befreunden, sondern alles im Laufe und eiligst vorüberziehen lassen ..... Sowenig Nutzen wohnt keinem Dinge inne, daß er im Vorübergehen gehoben werden könnte, die Menge der Bücher zerstreut den Geist, daher sollte man sich begnügen, soviel zu haben, wie man liest, da man doch nicht soviel lesen kann, wie man hat. „„Aber ich möchte bald dies Buch aufschlagen, bald jenes."" Das ist die Antwort des verwöhnten Magens, vieles zu kosten, was ihn, weil es mannigfach und verschieden ist, nur verdirbt, nicht nährt. Daher lies immer wieder die erprobten Schriftsteller, und hast du einmal Lust, einen Ausflug zu andern zu machen, so kehre zu den ersteren zurück." — Ein Dichter unserer Zeit giebt der ernsten Gefahr, welche in dem bunten Allerlei unserer Bildungsmittel liegt, beherzigenswerten Ausdruck: „Das ist der Bildung Fluch, darin wir leben, — Daß ihr das Beste untergeht im Vielen; — Mit jedem Elemente will sie spielen — Und wagt sich keinem voll dahinzugeben. — Kaum winkt ihr rechts ein Kranz, danach zu streben, — So reizt ein neuer sie, nach links zu schielen. — Von Zweck zu Zweck gelockt, von Ziel zu Zielen, — Als Falter schwärmt sie, statt als Aar zu schweben" [1]).

---

[1]) Worte Em. Geibels, entnommen aus Karl Lange: Über Apperception, 3. Auflage, S. 136.

Für die Schule ergiebt sich daraus die Mahnung, mit aller Kraft auf Sammlung und Vertiefung hinzuwirken, der Jugend solche Interessen einzupflanzen, daß sie das Flache und Leere der Tagesschriftstellerei zurückweist und ihr solche Kenntnisse zu geben, daß sie daran ein Apperceptionsmittel für das Wertvolle und Nützliche, was die Alltagslektüre etwa darbietet, erhält. Aber die Schule wird selbst in diese Vielgeschäftigkeit hineingezogen, wenn sie sich nicht fest an die geistigen Güter von bleibendem Werte anklammert und allem Lernen und Üben jene ethisch-religiöse Konzentration giebt, wie sie früher charakterisiert wurde (§. 65).

§. 89.

Unterricht und Lektüre haben bei sonstiger Verschiedenheit das Gemeinsame, daß bei ihnen ein Gebender, dort der Lehrer, hier der Schriftsteller, einem Empfangenden, dort dem Schüler, hier dem Leser, gegenübersteht; es giebt aber auch Arten der Bildungsvermittelung, bei denen Geben und Empfangen nicht so verteilt sind, sondern miteinander abwechseln, welcher Art das Gespräch, der Verkehr, der Umgang sind. Sie gehören ganz dem freien Bildungserwerbe an, während dies vom Buche nur zum Teil gilt, indem es als Gegenstand des Studiums der Bildungsarbeit dient.

Diese Quellen sind die ersten, aus denen der Kenntniserwerb überhaupt geschöpft wird; der Verkehr von Mutter und Kind vermittelt diesem die Muttersprache, durch Rede und Gespräch werden Erfahrungen, Erinnerungen, Anschauungen, Werturteile von der gereiften Generation auf die nachwachsende übertragen und deren geistige Assimilation in Gang gesetzt (Bd. I, Einl. S. 10 f.). Aber auch der Verkehr der Kinder untereinander wirkt an der Gestaltung ihres Gesichtskreises mit; vieles lernt der Knabe von den Kameraden, Gutes und Übles, und der Spielplatz bringt ihm Dinge bei, die ihm die Schule nicht lehrt. Die Quellen des freien Bildungserwerbs müssen neben dem Unterrichte fließen; was von dem Gelernten ins Spiel übergeht, haftet am besten, der Lehrstoff,

der sich frei in den Interessenkreis verzweigt, wird am sichersten geistiges Eigentum (§. 76, S. 302); Gespräche im Familienkreise, Unterhaltungen der Schüler untereinander sind die beste Resonanz für die Töne, welche der Unterricht anschlägt; wird gar, sei es auch halb oder ganz im Scherze, der Lernende zum Lehrer jüngerer Geschwister oder Kameraden, so ersteigt er die Stufe, welche der alte Schulspruch als die höchste der geistigen Aneignung bezeichnete (rogare — tenere — docere, §. 70, S. 229). Wie Gespräch und Verkehr den Unterricht ergänzen, so geben sie ihm wenigstens zum Teil auch das Vorbild; der heuristische Unterricht bedient sich der Gesprächsform und entspricht seinem Zwecke um so besser, je mehr er sich dessen anregende und weckende Kraft zu eigen macht. Gespräch und geistiger Verkehr erhalten das Bildungsinteresse nach der Schulzeit im Leben wach, die Konversation giebt Belehrung und Antrieb, Belehrung zu suchen, daher wir die encyklopädischen Repertorien nicht ohne Grund Konversationslexika nennen. Die Polymathie des 17. Jahrhunderts, auf alle Quellen mannigfaltigen Wissens bedacht, faßte auch eine Ars conversandi oder Homiletice erudita ins Auge, welche Materien und Regeln für die gelehrt-gebildete Unterhaltung vorlegte [1]). Solche Anweisungen

---

[1]) Eine Ars conversandi schrieb Johann Adam Weber, Augustinerprobst in Salzburg, daselbst 1682 herausgegeben; das Buch enthält in 12 Abteilungen: Gnomae, Apophthegmata, Historiae selectae, Apologi, Symbola, Emblemata, Sales, Joci cet. Narrationes rerum mirabilium et memorabilium, Observationes et quaestiones curiosae, Dissertatio de rebus raris, Res eximiae et celebres, Apparatus materiae; sie giebt 30 Regeln, darunter die, daß die Unterhaltung sein müsse honesta, utilis et fructuosa, non destituta hilaritate et jucunditate etc. Eine Homiletice erudita wollte Morhof, der Verfasser des Polyhistor (Bd. I, §. 22, S. 315, Anm. 4), schreiben und er legt die Hauptpunkte des geplanten Buches im Polyhistor litterarius Lib. I, cap. 14 vor. Er findet die Leitlinien dazu in Aristoteles' Rhetorik II, 7, die Grundbedingung aber in der Selbsterkenntnis. Als Regeln stellt Morhof auf: Honestatem vultu, verbo, facto exprime; Eruditi famam aucupare et esto; Viros magnos venerare, vivos et mortuos; Ostentator modestus esto; Defectus tuos absconde; Arcana tibi serva; Cave contemni; Ne sis molestus; Ut homo est, ita morem geras; Obsequiosus esto; Affabilis esto.

fallen unvermeidlich trocken und frostig aus, die Sache selbst ist aber von nicht geringer Bedeutung, und die Geschichte der Bildung zeigt, daß die freie Berührung der Geister in Unterredung und Geselligkeit mehr als einmal auf das ganze Bildungswesen bestimmenden Einfluß genommen hat. Bei den Griechen ist die unbewußte Kunst der Unterredung, das *διαλέγεσθαι*, die Grundlage der von den Sophisten und Sokrates mit Bewußtsein ausgebildeten Technik der Gesprächsführung; auf dieser aber beruhen einerseits die beiden litterarischen Formen: der Dialog und der Briefstil, und andrerseits die Dialektik als Methode der Forschung, deren Wesen Schleiermacher treffend als „ein fortgesetztes Vergleichen einzelner Akte des Erkennens durch die Rede, bis ein identisches Wissen herauskommt“ [1]), bestimmt, beide aber haben der Sprache eine Schulung und damit dem Bildungsinhalte eine Beweglichkeit und Biegsamkeit gegeben, wie sie nur bei den Griechen anzutreffen ist. Die mehrfach vorkommende Wahl des Titels *σύμποσιον* für dialogische Erörterungen zeigt, wie eng sich bei den Griechen die Geselligkeit mit geistigem Genießen und Schaffen verknüpfte; so konnte auch Athenäus seine polymathische Bildungsschrift den Tafelredner (*δειπνοσοφιστής*) nennen. In der Renaissancezeit erwachte etwas davon, zumal in Italien, und die geistvolle Konversation war eine Wiege der neuen Studien. Über die hierin hervortretende Eigenart der Italiener bemerkt J. J. Burckhardt: „Die Hervorbringung der erhabensten Gedanken ist nicht wie bei den Nordländern eine einsame, sondern eine mehreren gemeinsame gewesen, falls wir die Verfasser von Dialogen beim Wort nehmen dürfen“ [2]). So sind es auch zunächst Kreise und Vereine, in welchen die neue Bildung Pflege findet, und erst später zog sich der Humanismus in die Studierzimmer und Schulen zurück (Bd. I, §. 23, S. 323 und §. 24, S. 333). Später wurden in den Kreisen der gebildeten Konversation, in den Salons, in ähnlicher Weise neue Bildungselemente vorbereitet; so im vorigen Jahr-

---

[1]) Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeben von Schweizer 1835, §. 171 d. [2]) Die Kultur der Renaissance in Italien, 3. Aufl., S. 302.

hundert in den Pariser Salons die Aufklärung, zu Anfang dieses Jahrhunderts in den Berliner und Wiener Salons die Romantik in ihrer künstlichen Gestalt. Bildungsvereine sind Schoßkinder unserer Zeit, manchmal überschätzt, auch zu schädlicher Tendenz gemisbraucht, aber, falls sie von dem rechten Geiste erfüllt sind, ein nicht zu unterschätzendes Vehikel der Volksbildung; in den Gesellenvereinen, welche sittlich-religiöse mit den Bildungszwecken verbinden, kann einer der Fußpunkte für die Rekonstruktion des Gewerbewesens erblickt werden.

Das geistige Geben und Nehmen, wie es sich im Gespräche und Verkehre vollzieht, hat eine gewisse Gemeinsamkeit von Anschauungen, Kenntnissen, Erfahrungen, Eindrücken zur Voraussetzung, ohne welche Berührungspunkte Geist und Geist nicht in Austausch treten würden. Der Stoff dazu ist ein so mannigfaltiger, wie die umgebende Welt, aber von besonderer Bedeutung ist derjenige, welchen die in den Gesichtskreis fallenden Kulturobjekte darbieten. Sie sind Produkte eines geistigen Schaffens, in ihnen sind Gedanken niedergelegt, ähnlich wie in den Büchern; was der Betrachtende aus ihnen schöpfen kann, vermag seinen Geist ähnlich zu sollicitieren, wie Gehörtes und Gelesenes. Dies gilt in erster Linie von Werken der Kunst. Malerei, Plastik und Baukunst sind Bildungsquellen für Jung und Alt, Gelehrt und Ungelehrt; aus ihnen gewann das griechische Volk den so verbreiteten Sinn für das Schöne im Raume; an ihnen fand in den älteren christlichen Zeiten die Menge einen Ersatz für das Lesen der heiligen Schriften. „Was den Lesenden", sagt Gregor der Große, „die Schrift, das gewährt den Unkundigen das Gemälde, wenn sie es betrachten, weil sie in ihm, auch ohne gelehrt zu sein, sehen können, was sie anstreben sollen, und es aus ihm herauslesen, da sie es nicht aus den Buchstaben können" [1]). Die Kirche ist darum die Kunstschule des gemeinen Mannes geblieben, zumal, da sie nicht bloß die bildenden, sondern

---

[1]) Greg. M. Ep. IX, 9. Quod legentibus scriptura, hoc idiotis praestat pictura cernentibus, quia in ipsa etiam ignorantes vident, quod sequi debeant, in ipsa legunt, qui litteris nesciunt.

auch die redenden Künste heranzieht. Die Tonkunst ist eine Bildungsquelle, welche in verschiedener Weise erhebend, befruchtend und erfrischend wirkt: als kirchliche Musik, als Volksgesang, als Kunstmusik. Das Theater, im Altertume wie im Mittelalter ursprünglich dem Kultus gehörend, wirkte in dieser Stellung bildend und erhebend auf die Menge; die edelsten Geister haben sich seitdem bemüht, ihm seine ideale Höhe wiederzugeben und die Schaubühne zu einer Erziehungsanstalt des Volkes zu machen. Alle Künste wirken um so nachdrücklicher, je mehr ihre Werke mit dem Leben verwachsen sind: Bauten und Denkmäler mehr als Museen und Sammlungen, Musikaufführungen bei allgemein verständlichen Anlässen mehr als Konzerte. Die besonderen Veranstaltungen der Kunst haben jedoch ihren Wert für die Fortpflanzung und Förderung derselben und wirken insofern ebenfalls auf die allgemeine Bildung.

Nächst den Werken der Kunst sind es die der Industrie und die vielgestaltigen Produkte, aus denen sich unser Kulturapparat zusammensetzt, aus welchen durch Anschauung Bildung geschöpft werden kann. Sie sind, wie die Kunstwerke, Erzeugnisse des Gedankens und können darum wieder Denken entzünden; nur bewirkt hier die Gewöhnlichkeit der betreffenden Gegenstände, daß uns diese Ergebnisse und Zeugen des geistigen Schaffens stumm bleiben, weil wir nicht Zeit finden, sie zu fragen; wir beachten nicht, welche Ergebnisse langer und mühsamer Gedankenarbeit uns jederzeit umgeben, durch unsere Finger gehen, an uns vorüberziehen. „Die Wissenschaften stellen zum allerkleinsten Teile die Entstehung solcher Gedankenreihen dar, das große Gedankendasein jedoch, in dem wir wirklich leben, liegt unmethodisch durcheinander, versteckt in den tausendfältigen Dingen, unter welchen wir uns von früh auf bewegen und wir nehmen es wie überreiche Erben hin ohne die Mühe des Erwerbens" [1]). Es legt sich eben der Staub der Alltäglichkeit

[1]) Bernstein, Naturkräfte und Geisteswelten 1876; in dem Aufsatze „Ein alltägliches Gespräch", worin der Verfasser höchst sinnreich drei Erzeugnisse bez. Institutionen der Kultur: die Uhr, den Wochenmarkt und die Post der Betrachtung unterzieht, im Anschluß an das Gespräch: „Wie spät ist es?"

auf diese Wunder und es bedarf günstiger Stimmung und besonderer Anregung, um die unscheinbaren Schätze zu heben.

Einen besonderen Anstoß zur Reflexion über die Thatsachen der Kultur erhalten wir alsdann, wenn sie uns in neuer Färbung oder Fassung, modifiziert oder variiert vor das Auge treten, was der Fall ist, sobald wir in ein fremdes Kulturleben eintreten. Es ist das Reisen, worauf wir uns dadurch hingewiesen sehen, welches uns ja keineswegs wesentlich Neues, vielmehr das Bekannte neu zeigt und darum zur Vergleichung beider und dadurch wieder zum besseren Verständnisse des Bekannten Anlaß giebt (vergl. §. 47, S. 99 und §. 57, S. 159). Das Reisen und Wandern ist als Bildungmittel schon vor Alters gewürdigt worden; der vielgewandte Odysseus, „der vieler Menschen Städte sah und ihre Sinnesart kennen lernte“, der wißbegierige Herodot, der allerorts „erkunden will, was vordem Menschen gethan“, zeigten den Griechen, wie reiche Bildungsmittel die Ferne darbietet. Studienreisen, bei denen sich der Zweck, die Welt kennen zu lernen, mit dem anderen, berühmte Lehrer zu hören verbindet, sind im Altertum geläufig. Isokrates ermahnt: „Laß es dich nicht verdrießen, einen weiten Weg zurückzulegen zu Männern, welche nutzbringenden Unterricht in Aussicht stellen, denn es wäre beschämend, daß Kaufleute, um ihr Vermögen zu mehren, weite Meere durchschiffen können, Jünglinge aber nicht einmal Landreisen unternehmen wollten, um ihren Geist zu veredeln.“ Die Römer hatten wissenschaftliche Ausbildung in Athen, Rhodos, Alexandria zu suchen und waren so auf Studienreisen hingewiesen; im Mittelalter waren es berühmte Kultusstätten, und die Universitäten, welche dem Reisedrang das Ziel gaben, für die gewerbliche Bildung wurde die Wanderschaft zu einer bindenden Einrichtung erhoben. Die Renaissanceperiode bildete einen ganzen Litteraturzweig, die Apodemik, aus, welche Anweisungen enthielt, mit möglichst großem Vorteil für die Bildung zu reisen; so lautet der Titel eines Buches: Georgii Loysii Pervigilium Mer-

---

„„Dreiviertel acht.““ „Da will ich auf den Markt“. „„Dann kannst Du den Brief mitnehmen und in den Kasten werfen.““

curii, in quo agitur de praestantissimis peregrinantis virtutibus. Francof. 1644, und Georg Horn schrieb eine Ulyssea sive studiosus peregrinans omnia lustrans littora. Francof. et Lipsiae 1672; eine Übersicht dieser Litteratur giebt Lüdde in seiner „Geschichte der Methodologie der Erdkunde“ 1849, S. 118 f. Die eigentlich wissenschaftlichen Reisen gehören unserer Zeit an, welche in dieser Rücksicht weitergehende Forderungen an den Gelehrten stellt, als die Vergangenheit es that; der Geograph, der Archäolog, womöglich auch der Historiker muß sich auf Autopsie stützen können, um vollgültig zu urteilen; der Besuch berühmter Stätten der Geschichte gereicht aber auch dem Gebildeten zur Zierde. Als ein Moment der Lehrerbildung hatten wir das Reisen schon früher zu empfehlen (§. 79, S. 333). Die zeitgemäße Regelung der Wanderschaft ist eine wichtige Frage der gewerblichen Ausbildung. Die Landbevölkerung findet weniger Gelegenheit zur Kenntnis der Fremde, einen Ersatz geben aber einesteils die Wallfahrten, anderenteils der Militärdienst.

Für die Hebung des Bildungsgehaltes, welchen das Reisen und Wandern einschließt, ist die Gestaltung des geographischen Unterrichtes von Wichtigkeit und er kann besonders auf die richtige Verbindung der durch Ortsveränderung gewonnenen Weltkenntnis mit dem Verständnisse der Heimat hinarbeiten, wenn er beide Elemente von vornherein in das richtige Verhältnis setzt, also als Welt- und Heimatskunde auftritt (vergl. §. 57, S. 159 und §. 67, S. 211).

Welt und Heimat werden Quellen der Bildung durch die Kulturprodukte, welche sie dem Auge und dem Geiste darbieten, und in dieser Richtung haben wir sie bisher betrachtet, aber sie sind es auch, insofern sie die Natur in sich schließen, und so ist auch diese in ihrer Bedeutung für den freien Bildungserwerb zu würdigen. Wir können uns das Wort Komenskys aneignen: „das große Theater der natürlichen Welt hat Gott mit den lebenden Schriftzügen seiner Weisheit erfüllt und will uns durch dieselben unterrichten“ [1]), aber müssen die Entgegensetzung der „Schule der Dinge“

---

[1]) Did. magn. 19, 37.

gegen die Schule in der gewöhnlichen Bedeutung, des lebendigen Buches der Natur gegen die toten Bücher aus der Vergangenheit abweisen, wie sie sich bei jenem Pädagogen, der hierin Baco von Verulam voreilig folgt, allenthalben finden. Die Lehren der Natur fordern durchgängig Deutung durch den Geist, der Natursinn oder das Naturgefühl ist eher eine Blüte als eine Wurzel der Bildung zu nennen, den Einblick in das Naturschöne vermittelt die Kunst, das Verständnis der die Natur durchwaltenden Weisheit die Spekulation und der Glaube. So wird die Natur Quelle der Bildung erst durch mannigfaltige Vermittelungen, aber sie soll ein Beziehungspunkt derselben sein, und wir hatten es früher als eine Bedingung der geistigen Gesundheit zu bezeichnen, daß zeitweise die sinnliche Gegenwart die Vergangenheit, in welche Studium und Lektüre führen, ersetze und der Geist aus der Vertiefung in die Natur Erfrischung und Anregung gewinne (§. 58, S. 163).

Der gesamte freie Bildungserwerb hat, verglichen mit der regulären Arbeit des Unterrichtes, die Beweglichkeit und Selbständigkeit voraus. Anstatt der Gewöhnung und des Zwanges hat er das spontane Interesse, den Bildungstrieb, die Wißbegierde zu Zugkräften. Bei mäßiger Begabung reichen diese allerdings nicht eben weit, aber bei ausgesprochenem Talente zeigen sie sich stark genug, die innere Gestaltung in Gang zu setzen. Das Beispiel der Autodidakten zeigt, daß Genie und Talent ihre Wege zu finden wissen, auch ohne auf der Heerstraße der Schule getrieben worden zu sein. Es kann wohl den Eindruck machen, daß ihr geistiges Werden am meisten ein organisches genannt werden kann, da es von dem Kerne der Individualität, welche sich, weiter und weiter greifend, die ihr homogenen Stoffe assimiliert, ausgeht. Aber es sind doch auch Mängel mancher Art, welche die Entwickelung der Autodidakten zeigt, sittlicher Art, wie Selbstüberhebung und Dünkel, welche meist bei den selfmade men der Bildung anzutreffen sind, und intellektueller Art, wie die Einseitigkeiten und argen Lücken, welche nicht minder das Teil der Selbstgelehrten sind. Das Lernen auf eigene Faust ist zwar als Beweis der Kraft, die der Bildungstrieb zu entfalten

vermag, erfreulich, aber es ist doch der Gesamtaufgabe der Bildung nicht gewachsen. Der individualistische Zug bleibt ein Mangel der autodidaktischen Bildung, der durch jenes organische Entfalten nicht aufgewogen wird, da dasselbe dieser Bildung gar nicht spezifisch ist; ein regulärer Unterricht, der nach der Bestimmung des Menschen orientiert und auf die Entwickelung seiner Kräfte mit Rücksicht auf das Individuum angelegt ist, trifft auch dessen Kern und arbeitet mit dessen innerstem Vermögen.

§. 90.

Die mannigfachen Veranstaltungen und Quellen der Bildung werden von den Individuen in sehr verschiedener Weise benutzt und es hängt dies von den Zwecken ab, welche sich dieselben beim Bildungserwerbe setzen. Wir haben diese Zwecke früher (§§. 31 bis 37) dargelegt und bewertet, hatten dabei aber noch keine Veranlassung, die mehrfachen Verbindungen zu verfolgen, in welche dieselben eingehen können und wonach die Bildungsarbeit sich differenziert und die Bildungswege auseinandergehen. Für die Bestimmung der zulässigen Verbindungen der verschiedenen Bildungszwecke ist zunächst festzuhalten, daß in jeder derselben die ethisch-religiösen Zwecke vertreten sein müssen; je nachdem nun diese entweder mit den intellektuell-ästhetischen oder mit den mittelbaren Interessen verknüpft werden, ergeben sich zwei Richtungen der Bildungsarbeit, für welche cum grano salis die aus dem Altertume überkommenen Bezeichnungen der liberalen Bildung und des illiberalen Lernens und Übens verwendet werden können. Bei der ersteren ist die innere Gestaltung ein Beziehungspunkt, bei dem letzteren ist ein solcher die Anwendung des Lehrinhaltes; bei jener bleibt — um einen früher (§. 33, S. 18) gebrauchten Ausdruck zurückzurufen — Raum für das Lernen zu leben, bei diesem gilt es für das Leben zu lernen.

Die liberale Bildung ist wiederum eine doppelte, je nachdem sie gelehrte Kenntnisse heranzieht, oder nur mit den Elementen

arbeitet, welche im geistigen Leben der Zeit gangbar sind; im ersten Falle ist sie gelehrte Bildung, im zweiten Weltbildung. Die gelehrte Bildung geht in die Vergangenheit und auf die idealen Fundamente zurück, die Weltbildung hält sich mehr an das Gegenwärtige und unmittelbar Wirkende; jene hat es mit den grundlegenden Disziplinen: Philologie, Mathematik, Philosophie zu thun, diese mit den schönen Wissenschaften und Künsten; jene soll eine eindringendere Durcharbeitung des Geistes geben, diese hat einen encyklopädischen Zug, eine Tendenz auf Vielseitigkeit; jene hat sich vor Abschließung vom Leben und vor Verknöcherung zu hüten, diese vor Verflüchtigung und Zerfahrenheit.

Der von den mittelbaren Interessen bestimmte Erwerb von Kenntnis und Fertigkeit ist in einem Betracht so mannigfaltig wie diese Interessen selbst, aber er gestattet eine Gliederung nach dem Grade des die Anwendung des Wissens leitenden Verständnisses. Das Anwenden kann — um mit Roth zu reden (§. 70, S. 229) — mit halbem Bewußtsein, wo nur das ὅτι in Betracht kommt, oder mit ganzem, wo das Verständnis des διότι dazutritt, geschehen, also ein mehr mechanisches oder ein judiziöses sein. Für das erstere genügt das „Anlernen", durch welches der Schüler oder Lehrling zum „Gelernten" wird, das letztere muß auf die Gründe zurückgehen; jenes bewegt sich einesteils in den Kenntnissen und Fertigkeiten allgemeinster Anwendung und anderenteils in der spezifisch-praktischen Unterweisung, dieses erfordert die Heranziehung der Wissenschaft, wenngleich mit der Beschränkung auf bestimmte Anwendungsgebiete; jenes erscheint im elementaren Volksunterrichte und dem Lehrlingswesen, dieses in dem technischen Unterrichte aller Art. Die illiberale Bildung zeigt somit ebenfalls zwei Richtungen: die Vulgärbildung und die technische Bildung.

Das Verhältnis dieser Wege oder Richtungen des Bildungserwerbs war in den großen Perioden der Geschichte der Bildung ein verschiedenes, und zum Verständnis des gegenwärtigen Standes ist der Rückblick auf die früheren Gestaltungen notwendig, der sich aber an dieser Stelle auf Andeutungen und Zurückweisung

auf frühere Erörterungen, besonders auf Bd. I, §§. 10, 15, 30 und Bd. II, §. 37 beschränken kann.

Im Altertume war der Gegensatz von liberalem und illiberalem Kenntnis= und Fertigkeitserwerbe ein schroffer und es galt nur der erstere mit dem Wesen der Bildung vereinbar; etwas zu lernen, um davon zu leben, galt für banausisch und des Freien unwürdig, der dem Freien eigene Geisteserwerb mußte das Interesse an der Sache, die würdige Erfüllung der Muße und die Tugend zu Triebkräften haben und nur ein solcher hieß παιδεία. Ein Gegensatz von gelehrter und Weltbildung aber bestand nicht, vielmehr war die antike Bildung von vornherein Weltbildung, welche sich je länger, je mehr gelehrte Elemente assimilierte.

Das Christentum milderte die Schärfe des Gegensatzes zwischen den Werken der edlen Muße und den beruflichen Leistungen, indem es beiden die außerzeitlichen Aufgaben des Menschen gegenüber stellte; die christliche Bildung ist nicht so spröde gegen die Beziehung auf Arbeit und Erwerb wie die antike; ein Lernen und Üben, welches dahin zielt, schließt die höheren Elemente nicht aus und diese geben auch dem illiberalen Kenntnis= und Fertigkeitserwerb einen idealen Kern. Der Mann aus dem Volke, in dem die christliche Wahrheit Wurzel geschlagen hat, ist nicht schlechthin ungebildet, denn er hat den Anfang innerer Gestaltung, er besitzt das, was aller Bildung den wirklich idealen Charakter giebt, wenn es ihm auch an der Durchführung und Verzweigung dieses Elementes in das geistige Leben fehlt (§. 39, S. 52). So kann man bei den christlichen Völkern von illiberaler Bildung oder Vulgärbildung reden, während dies bei den Alten eine contradictio in adjecto wäre, und die Kinderlehre, die Pfarrschule, die Volksschule bezeichnen einen der Bildungswege, was vom Elementarunterrichte der alten Völker nicht gesagt werden kann.

Dagegen treten bei den christlichen Völkern die gelehrte und die Weltbildung auseinander und zwar infolge der abgeleiteten Kultur, welche jene besitzen. Es bedarf für sie des Zurückgehens auf tote Sprachen, um zu dem Vollbesitze des Eigenen zu gelangen; sie

können ihr Lehrgut im vollen Ausmaße nicht anders als durch gelehrtes Studium heben (§. 50, S. 118 f.). So ist die liberale Bildung des früheren Mittelalters ausschließlich eine gelehrte und es ist bezeichnend, daß man den Namen der artes liberales mit liber, Buch, in Verbindung brachte; erst mit dem Erblühen des Rittertums trat eine Weltbildung ergänzend dazu, welche auf die lebenden Sprachen, die Poesie und die ritterlichen Künste gebaut war (Bd. I, §. 18, S. 249 f.).

Die elementare Vulgärbildung fand im Mittelalter ihre Fortführung und Spezialisierung in dem Lehrwesen der Zünfte, so daß hier zuerst die Scheidung der Bildungswege nach drei Richtungen auftritt. Schulmäßige Ausgestaltung aber zeigt nur die gelehrte Bildung, welche anfangs in den geistlichen Schulen, später zugleich in den Universitäten vertreten ist, während die Pfarr- und Küsterschule, die Grundlage der Vulgärbildung, noch nicht zu typischer Ausprägung gelangt.

Die Renaissanceperiode befestigte den Weg der gelehrten Bildung durch die Organisation der Altertumsstudien und stufte ihn ab durch Trennung der niederen Gelehrtenschule, des Gymnasiums, von der höheren, der Universität; aber sie gelangt noch nicht zu einer schulmäßigen Gestaltung der Weltbildung; die alten Sprachen erschienen unersetzbar und die Jugend, welche liberalen, aber nicht gelehrten Berufsarten entgegenging, mußte den Weg wenigstens durch die niedere Gelehrtenschule nehmen. Erst in der Aufklärungsperiode tritt eine Schule ins Leben, für Höherstrebende, welche „unlateinisch bleiben wollen", aber sie wird nicht eine Anstalt der Weltbildung, sondern tritt zugleich in den Dienst der technisch-gewerblichen Vorbildung; es ist die Realschule, welche als Abzweigung der Lateinschule beginnt, den wirtschaftlichen Berufsarten zugekehrt ist, aber in ihrer weiteren Entwickelung doch über das Niveau der Gewerbeschule oder technischen Vorbildungsanstalt hinausstrebt. Konnte doch Herbart in ihr die Anstalt erblicken, welche, weil sie nicht an die lange Arbeit der alten Sprachen gebunden ist, den erziehenden Unterricht am reinsten ausprägen könne — worin

freilich eine arge Unterschätzung der alten Sprachen liegt — und K. Mager die Stätte der „modernen Humanitätsstudien“ finden, welche den neueren Sprachen und Litteraturen dieselbe oder doch eine analoge Schulung und Geistesveredelung abzugewinnen habe, wie sie das Gymnasium den alten dankt. In der Realschule, wie sie vorliegt, ist das liberale und das illiberale Element verquickt und ihre gedeihliche Entwickelung hängt davon ab, daß beide richtig verbunden werden, ein Punkt, auf den wir alsbald zurückkommen.

Was das vorige und unser Jahrhundert von Schularten gebracht hat, ist für die Bestimmung der Bildungswege insofern von Bedeutung, als die höhere Mädchenschule eine Anstalt darstellt, welche dem weiblichen Geschlecht eine vorgeschrittene, aber nur auf moderne Elemente gestützte Bildung, also Weltbildung, zu gewähren die Aufgabe hat, mithin das liberale Moment der Realschule ausschließlich zur Geltung bringt; die zahlreichen höheren Anstalten, welche die Anwendung der Wissenschaft auf die Technik, das Kriegswesen, die Künste u. a. hervorgerufen hat, bezeichnen wohl Wege der Befähigung für den Beruf, aber vermehren nicht die Zahl der Bildungswege, um welche es sich uns hier handelt. Dagegen sind die mittleren Wege in Betracht zu ziehen, welche die neueste Zeit zwischen Gymnasium und Realschule anzulegen versucht hat. Die gelehrte und die Weltbildung sind nicht so weit unterschieden, daß sie sich nicht einander annähern könnten; die historischen Elemente jener vertragen einen modernen Beisatz und die modernen dieser einen historischen, spezieller einen antiken. Auf letzterem Umstande beruhen die abweichenden Einrichtungen der Realschule, indem bald von dem Latein abgesehen, bald dasselbe in größerem oder geringerem Ausmaße herangezogen wird. Um den Unterricht in den neueren Sprachen rationell zu betreiben, ist es zweckmäßig, ihm das Latein zur Grundlage zu geben, und es alteriert den Charakter derjenigen Bildung, zu der die Realschule führen soll, nicht, wenn dies geschieht und das Latein durch einige Schuljahre fortgeführt wird; ein Verfahren, welches auch der höheren Mädchenschule nützlich wäre und der Oberflächlichkeit, zu welcher der Unterricht an diesen

Anstalten neigt, wesentlich steuern würde. Wird dagegen in der Realschule das Latein mit Annäherung an dessen gymnasialen Betrieb weiter geführt, so wird damit schon ein gelehrtes Element in dieselbe gebracht und eine Mischform erzeugt. Dieselbe bleibt, solange sie als bloße Variante der Realschule auftritt, unschädlich, wenn ihr dagegen, wie es bei den neuesten Realgymnasien der Fall ist, die Bedeutung eines besonderen Bildungsweges zugesprochen, insbesondere das Recht, die Universität zu erschließen, so tritt das Fehlerhafte deutlich hervor. Jene Anstalt ist ein Bastard von gelehrter und moderner Bildung und wie jeder Mischling unfruchtbar; sie kann die Vorbildung für die Universität nur ungenügend gewähren und ein stärkerer Zufluß der von ihr kommenden Elemente müßte unfehlbar das Niveau des akademischen Unterrichtes herabdrücken.

Für alle Arten der Bildung sind gewisse elementare Kenntnisse und Fertigkeiten die Voraussetzung und insofern gehen die Bildungswege eine Weile nebeneinander her, ehe sie sich trennen, die Elementarschule ist die gemeinsame Basis für die gelehrte Schule, für die Anstalten der Weltbildung und für die Volksschule. Der Unterschied besteht aber darin, daß die letztere nur die Elemente weiterführt, während die höheren Schulen einen eigenen Bau auf denselben aufrichten. Nach der Beschaffenheit desselben hat sich nun auch der Elementarunterricht zu richten und der Kontinuität der Bildung wie deren Verzweigung in den Gedanken- und Interessenkreis wird am besten entsprochen, wenn jede Anstalt die ihr entsprechende besondere, elementare Vorschule hat: das Gymnasium eine gymnasiale Vorschule, die Realschule eine Realvorschule u. s. w. Diese Forderung ist didaktisch durchaus richtig, steht aber im Widerspruch mit einer andern, welche für die Entwickelung des Schulwesens eine wesentliche Bedeutung hat, mit dem Postulate einer allgemeinen Volksschule. Ohne dieses wäre die Volksschule überhaupt nicht zur Ausgestaltung gelangt, der elementare Unterricht wäre teils den Elementarschulen für die höheren Stände, teils den Landschulen, teils den Armenschulen zugefallen, wie dies in England, welches kein Volksschulsystem besitzt, wirklich der Fall ist. Über diese Zer-

splitterung hob die Idee einer Anstalt hinaus, welche allen die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln solle und darum einen besonderen Lehrinhalt auszubilden habe, zu dessen Vertretung eigens geschulte Lehrkräfte zu bestimmen seien (vgl. Bd. I, §. 30, S. 408). Beide berechtigten Forderungen, die auf Differenzierung des Elementarunterrichtes und die auf die Allgemeinheit der Volksschule gerichtete, schränken sich gegenseitig ein: Durch die erstere darf das Volksschulsystem nicht in Frage gestellt werden, die letztere aber darf nicht social-uniformierend wirken und die besonderen didaktischen Bedürfnisse zurückdrängen.

§. 91.

Die Übersicht über die Bildungswege und die Schularten hat uns zugleich eine bestimmte Abstufung der Schulen gezeigt. Die Elementarschule stellt eine unterste Stufe dar, eine zweite Stufe bildet einerseits der fortgeführte Volksschulunterricht, andrerseits die Kategorie höherer Schulen: Gymnasium, Realschule, höhere Mädchenschule; eine dritte und letzte Stufe bilden die Schulen der reinen und angewandten Wissenschaft: die Universität und die der künstlerischen und technischen Ausbildung dienenden Anstalten. Vergleichen wir diese Abstufung mit jener, welche sich uns für die Organisation des Bildungsinhaltes ergab (§. 69, S. 224), so finden wir, daß die Elementarschule der schulfähigen Kindheit entspricht, die höheren Schulen dagegen die drei weiteren dort unterschiedenen Stufen: des unmündigen, des mündigen Knabenalters und des ersten Jünglingsalters in sich zusammenfassen, während die dritte Stufe der Schulen außerhalb der dort aufgestellten Reihe fällt. Die Frage ist also die, wie die höheren Schulen im Sinne der durch die Altersstufen einerseits und durch den Bildungsinhalt andrerseits gegebenen Abfolge zu gliedern seien und zu ihrer Beantwortung suchen wir in der Geschichte des Bildungswesens den Anknüpfungspunkt.

Die gelehrten Studien des Mittelalters zeigen, was der Spruch: Universitas fundatur in artibus besagt, zwei Stufen, die der niederen Fakultät der artes liberales, und die der höheren Fakultäten; soweit eine besondere und schulmäßige Vorbereitung auf den ordo artistarum stattfand, bildet dieselbe die unterste Stufe. Diese entwickelte die Renaissanceperiode zur Lateinschule, während sie die Artistenfakultät zur philosophischen ausgestaltete. Prinzipiell wurde dabei festgehalten, daß die Lateinschule, die philosophische, als die niedere Fakultät und die höheren Fakultäten eine aufsteigende Reihe bilden sollten, allein die Erweiterung der niederen Fakultät, zumal durch die empirischen Wissenschaften, rückte sie den höheren näher, und wo nicht eine planmäßige Abzweigung der propädeutischen Studien, welche die artes in sich geschlossen hatten: Mathematik und Philosophie, stattfand, traten an Stelle der drei Stufen faktisch nur zwei. Eine Lücke entstand insofern nicht, als die zum Gymnasium erweiterte Lateinschule sich bis zur Schwelle der nunmehr aus gleichgestellten Fakultäten bestehenden Universität vorschob, wohl aber insofern, als eine innerlich wohlbegründete Studienstufe, welche zugleich ein Stadium der individuellen Entwickelung darstellt, einer besonderen Vertretung beraubt würde.

Die Forderung, diese Lücke auszufüllen, ist von verschiedenen Seiten erhoben worden, und zwar bald in dem Sinne, daß die Universität den Abschluß der allgemeinen Bildung besonders durch die Philosophie zu übernehmen habe, bald in dem Sinne, daß das Gymnasium dazu berufen sei. Herbart nennt die Philosophie die „eigentliche Vollenderin der Erziehung“[1]) und bemerkt: „Kein Gymnasium macht seine Schüler fertig, sondern dies geschieht durch die sogenannte philosophische Fakultät, falls der Studierende sie gehörig benutzt“[2]). Schleiermacher sagt: „Die philosophische Fakultät ist die Basis ... Die eigentliche Universität ist in der philosophischen Fakultät enthalten und die drei anderen sind Spezialschulen ... Alle müssen zuerst sein und sind auch der Philosophie

[1]) Päd. Schr. I, S. 125. [2]) Das. I, S. 110.

beflissene, aber alle sollten eigentlich auch in dem ersten Jahre ihres akademischen Aufenthaltes nichts anderes sein dürfen ... Alle müssen das Allgemeine erst aufgenommen haben, sonst geht der wesentliche Charakter der Universitätsbildung verloren"[1]). Hermann Kern bezeichnet das in Rede stehende Verhältnis in folgender Weise: „Die Studien der philosophischen Fakultät dienen zum Teil der allgemeinen, zum Teil der Berufsbildung. Aber auch, wo die Universität einen allgemein bildenden Unterricht erteilt, überläßt sie die Sorge für den Zusammenhang des Wissens, für das eigentlich pädagogische Zusammenwirken der verschiedenartigen Studien den Studierenden selbst; nur die Gelegenheit bietet sie durch philosophische Studien im engeren Sinne des Wortes, für das mannigfaltige Wissen die Einheit zu finden .... Dies Verhältnis .... mahnt, dem Gymnasium ausdrücklich eine solche Vorbereitung seiner Zöglinge zu den Universitätsstudien zur Pflicht zu machen, durch welche sie befähigt werden, die Universität nicht nur als die Stätte ihrer Berufsbildung zu betrachten, sondern auf ihr auch ihre allgemeine Bildung zu vollenden[2]). Einen bestimmten Vorschlag macht Ziller, welcher zwischen Gymnasium und Universität das Lyceum einschiebt. „Weil die allgemeine Bildung, wenn sie sich mit der Gelehrsamkeit verbindet, während der Erziehungszeit erst in den philosophischen Studien sich abschließt, so sollte auch der Lyceal-, d. i. der Anfangskursus dieser Studien (Logik, Ethik und Metaphysik umfassend, die Logik jedoch an eine Einleitung in die Philosophie anschließend) immer den berufsmäßigen Fakultätsstudien vorangehen, und ihnen nicht parallel laufen"[3]). Er verlangt, daß das Lyceum die Einrichtungen und Methoden des Gymnasiums geradezu nachahme, daß die Lycealkurse mit den bedrohten kleinen Universitäten zu verbinden seien und daß vorläufig jeder Studierende sich selbst seine Lycealstudien einrichte[4]). Von anderen Erwägungen aus-

---

[1]) Äußerungen in seinen Vorlesungen über Pädagogik in der „Erziehungslehre", herausgegeben von C. Platz, 1849, S. 564. [2]) Grundriß der Pädagogik §. 92. [3]) Grundlegung §. 4, S. 96[1]. [4]) Daselbst und in der Zeitschrift für exakte Philos. IV, S. 17.

gehend, kommt auch Karl Peter zu dem Ergebnisse, in der gelehrten Vorbildung sei eine Periode des eigentlichen strengen Lernens und eine zweite zu unterscheiden, welche der Freiheit und der Individualität der Schüler mehr Rechnung trägt, wobei nur die alten Sprachen und die Mathematik als obligate Fächer zu behandeln seien; die der ersten Periode entsprechende Anstalt nennt er die Vorschule, die der zweiten das Gymnasium [1]).

Verknüpft man diese Äußerungen und bringt sie mit geschichtlichen Erwägungen in Verbindung, so erhält man die Fingerzeige für die Wiederherstellung der gesuchten Mittelstufe: Sie hat im schulmäßigen Unterricht der Philosophie ihr Zentrum und sie ist mit den Gymnasialstudien in nächste Verbindung zu setzen; das Lyceum nähert sich der philosophischen Fakultät rücksichtlich des Lehrinhaltes, steht aber in der Sphäre des Gymnasiums rücksichtlich des Lehrverfahrens, dessen Strenge dasselbe allmählich dem freien akademischen Studium entgegenführt.

Mit dem Verluste des philosophischen Lehrgutes ist zugleich die Mittelstufe des gelehrten Unterrichtes verloren gegangen, die Erneuerung jenes führt auch auf deren Wiederherstellung. Die Stufenfolge: Sprache — Mathematik — Philosophie haben wir früher (§. 67, S. 207 bis 210) auf die Entwickelung der Erkenntnis zurückgeführt und sie bei der Darlegung der anthropologischen Perioden des Jugendalters wieder angetroffen (§. 69, S. 219 bis 223). Wir bezeichneten dort die drei jenen Bildungsmitteln entsprechenden Stufen als die der Studienelemente, die des schulmäßigen Lernens und die der schulmäßigen Studien und gedachten der wachsenden Reife, welche auf der letzten Stufe das Bedürfnis freierer Bewegung, das Erwachen individueller Interessen und das Verständnis für die höheren Bildungsziele mit sich bringt. Die beiden unteren Stufen, auf Sprache und Größenlehre gebaut, finden in einer und derselben Lehranstalt ihre Stelle, die dritte verlangt eine eigene Veranstaltung, für welche der Name Lyceum, mit welchem

[1]) Ein Vorschlag zur Reform unserer Gymnasien, 1874.

man in der Renaissancezeit eine Lateinschule mit vorgerückteren Zielen belegte, ganz wohl geeignet ist. Dem Lyceum gehört der Unterricht in der Philosophie, der Naturlehre, die systematische Religionslehre, die neuere Litteratur, die Fortführung des philologischen und mathematischen Unterrichtes mit der Tendenz auf deren Anwendung, und zwar der Anwendung der Altertumskenntnis auf die moderne Litteratur, der Sprachkenntnis in den Stilübungen, der Mathematik auf die Naturlehre. Die Durchführung dieser Aufgaben aber verlangt eine im wesentlichen schulmäßige Einrichtung dieser Anstalt; es muß gleichmäßig gearbeitet, durchgängig an das Frühere angeknüpft werden und besonders ist der philosophische Unterricht in den gewonnenen Gedankenkreis zu verzweigen, was alles bei akademischem Zuschnitt des Lyceums nicht geleistet würde. Daraus erhellt, daß die Lycealstufe innerhalb des Gymnasiums selbst zu suchen ist. Mag die ganze hier entworfene Anstalt von 9 bis 10 Jahrgängen den Namen Gymnasium führen, so kann die untere Abteilung derselben, welche die Stufe des eintretenden altsprachlichen und die des mathematischen Unterrichtes, also die ersten sechs oder sieben Schuljahre umfaßt, den alten guten Namen der Lateinschule führen, die oberen dagegen erhalten den des Lyceums, welcher nach den eben gegebenen Bestimmungen keine Verwechselung der hier geforderten Einrichtung mit dem in Bayern erhaltenen Lyceum veranlassen wird, welches eine kleine philosophische Fakultät ist und lokale Berechtigung hat, aber nicht ein Glied eines organisch gestalteten Bildungswesens darstellt. Soweit wären die Anstalten, in denen sich die gelehrte Bildung abstuft: die gymnasiale Vorschule — die Lateinschule — das Lyceum — die Universität.

Wie für das Gymnasium, so ist auch für die Realschule die Gliederung in eine auf den Sprachunterricht sich gründende Unterabteilung und eine zur Anwendung des Wissens hinführende Oberabteilung die zweckentsprechende Form und sie hat zugleich den Vorteil, jedes der beiden Elemente, welche in der Realschule vermischt sind, rein auszuprägen: das Element der Weltbildung in der

unteren Abteilung, das der technischen Vorbildung in der oberen. Der Lateinschule des Gymnasiums entspricht bei der Realschule ein Komplex von nahezu ebensoviel Jahrgängen, dem wir, da er eine Mehrheit von Sprachen ohne Vorwiegen der einen über die andere zu Lehrgegenständen hat, a potiori die Sprachenschule nennen, während wir die dem Lyceum entsprechende Abteilung mit Rücksicht auf die hier vorwiegenden Realien als die der Realkurse bezeichnen.

Das Ergebnis der beiden letzten Paragraphen läßt sich nunmehr in folgender Tabelle zusammenfassen:

Das System der Schulen.

	Gelehrte Bildung:	Weltbildung:		Technische Vorbildung:	Vulgärbildung:
Schulfähige Kindheit	Gymnasialvorschule.	Mädchenelementarschule.	Realvorschule.		Volks-
Alter vor der Mündigkeit	Gymnasium: Unterstufe oder	Höhere Mädchen-	Realschule: Unterstufe oder		schule.
Alter nach der Mündigkeit	Lateinschule.	schule.	Sprachenschule.	Gewerbeschule.	
Erste Jugendreife	Oberstufe oder Lyceum.			Realschule: Oberstufe oder Realkurse.	
Volle Jugendreife	Universität.			Höhere technische Schulen.	

II.

Das Bildungswesen vom Gesichts-punkte der Gesellschaft.

---

§. 92.

Vom individualen Gesichtspunkte läßt sich wohl ein Überblick über das System der Schulen gewinnen, dem Wesen der Schule aber kann nur die sociale Ansicht gerecht werden. Der einseitig individualen, d. i. individualistischen Auffassung sind Schulen eine Sache der Not; nach ihr sollte jeder Lehrbedürftige seinen eigenen Lehrer haben, da aber die Zahl der letzteren nicht ausreicht, muß eine Mehrzahl von Lernenden zu kollektivem Unterrichte zusammengenommen werden, so daß im Grunde der Lehrermangel der Gründer des Schulwesens wäre. Dem gegenüber ist der sociale Charakter der Bildung geltend zu machen; sie ist zwar eine innere Gestaltung des Individuums, aber nach ihren Zwecken und Inhalten Ergebnis des Zusammenwirkens einer Gesamtheit; gebildet sein, heißt einer der Gebildeten sein; Bildungserwerb ist das Erarbeiten eines Mitbesitzes und darum kann sich die Bildung nur in geregeltem Zusammenarbeiten auswirken, wenngleich sie nicht darauf beschränkt ist. Das numerische Verhältnis von Lehrenden und Lernenden kommt dabei als äußerer Anstoß auch in Betracht, ist aber nicht das Prinzip der Sache. Man kann die aristotelische Erklärung der Gesellschaft: sie entstehe um des Lebens willen, bestehe aber um

des menschenwürdigen Lebens willen (τοῦ εὖ ζῆν ἕνεκα) auch auf die Schule anwenden: sie entsteht wegen des Unterrichtsbedürfnisses Vieler, aber besteht um der Bildung willen, die selbst eine Seite jenes menschenwürdigen Lebens ist; hier wie dort ist das Bedürfnis für die menschliche Betrachtung das erste, die sich ausarbeitende Gestaltung das zweite, der Natur der Sache nach aber ist diese das erste Wirkende, jenes dagegen ein accessorisches Moment

Vom socialen Gesichtspunkte angesehen, erscheint das System der Schulen als ein Kanalsystem, welches, seine Adern weithin verzweigend, den Bildungserwerb regelt und die Bildungswerte nach allen Richtungen hin leitet. Wollte man das stufenförmige Ansteigen der Lehranstalten durch ein Bild wiedergeben, so böte sich dazu etwa die Schilderung dar, welche ein neuerer Dichter von einem architektonischen Springbrunnen giebt: „Auf steigt der Strahl, und füllend gießt — Er voll der Marmorschale Rund, — Die sich verschleiernd überfließt — In einer zweiten Schale Grund — Die zweite giebt, sie wird zu reich, — der dritten wallend ihre Flut — Und jede nimmt und giebt zugleich — Und strömt und ruht.“

Wie immer man sich den Gesamtanblick des Bildungswesens vorstellig mache, der Stoff, welchen es vermittelt, verlangt eine neue Untersuchung, weil es nunmehr nicht ausreicht, ihn als Komplex von Bildungsinhalten oder -werten zu bezeichnen, vielmehr muß er von dem veränderten Standpunkte der Betrachtung aus als ein Ganzes von geistigen Gütern angesehen werden.

Ein jedes Gut wird zu einem solchen durch einen Akt des Bewußtseins, und zwar der begehrenden Seelenfunktion; dies gilt von den materiellen, wie von den geistigen Gütern; bei jenen sind es Gegenstände, welchen dieser Akt gilt, bei den geistigen dagegen geht die Mitwirkung des Bewußtseins weiter. Auch bei ihnen kommt ein Gegenständliches in Betracht, aber es muß erst als Vehikel eines Geistigen verstanden werden, um als Moment des Gutes zu gelten; ein Buch, ein Kunstwerk, ein Werkzeug, ein Heiligtum werden erst geistige Güter, wenn das Bewußtsein sie mit gewissen korrespondierenden Thätigkeiten in Beziehung setzt; alles Dingliche

ist in diesem Gebiete nur Niederschlag, Zeichen, Symbol, Reproduktionshilfe. Alle geistigen Güter sind von Thätigkeiten geistiger Wesen untrennbar, welche ineinander greifend dem Äußeren ihren Stempel aufdrücken und ihren Wert mitteilen; die Güter des Volkstums werden erst zu solchen in einem Volksleben, die Werke der Wissenschaft und Kunst sind ein caput mortuum ohne die Wechselwirkung von Forschenden und Verstehenden, Lehrenden und Lernenden, Schaffenden und Genießenden, und alles Heiligtum erhält erst seine Weihe durch das Weben des Geistes, der Geistiges durch Geistiges erschließt (I. Kor. 3, 11). Hält man sich den angegebenen Unterschied von materiellen und geistigen Gütern gegenwärtig, so kann man das Lehrreiche ihrer Übereinstimmung benutzen, ohne in eine falsche Substantiierung des Geistigen zu verfallen, welche ebenso irrig wäre, als dessen Verflüchtigung zu bloßen Bewußtseinszuständen, wozu die moderne Auffassung neigt.

Den materiellen Gütern stehen die geistigen als immaterielle gegenüber, aber ein Teil derselben hat mit jenen den Charakter der Zeitlichkeit und Natürlichkeit gemeinsam, ein anderer ist außerzeitlichen und übernatürlichen Ursprungs. Von ersterer Art sind die intellektuellen, von letzterer die spirituellen Güter; zu den ersteren gehören die Sprache, die Sprachkunst, die Litteratur, die Wissenschaft, die Kunst, die Industrie, von letzterer Art dagegen sind die Güter, welche die Religion in sich begreift.

Alle geistigen Güter können zu Bildungswerten werden, aber dies ist ihnen accidentiell, da sie in ihrem Ursprunge und in ihrer nächsten Gestaltung der Bildungsarbeit eher ab- als zugekehrt erscheinen. Die Sprache, das elementarste unter ihnen, ist durch das Bedürfnis, das Innere auszudrücken, erzeugt und ihre Verwendung ist so mannigfaltig wie die menschliche Bethätigung selbst, so daß, was sie der Bildung leistet, als Eines unter Vielem erscheint. Die Erstlinge der Sprachkunst wirken mit an den Anfängen der Kultur und Gesittung (§. 45 u. a.), die Litteratur, welche sie vorbereiten, gehört zu den Lebenselementen eines Volkes und bildet mit den anderen nationalen und den vaterländischen Elementen die

Güter des Volkstums, die weit übergreifen über die Bildungsarbeit. In der Religion tritt ein überweltliches Erbe und Unterpfand in die menschliche Güterwelt hinein, zuvördest zu gemeinschaftlicher Anbetung aufrufend; erst baut sich der Glaube Tempel, giebt sich im Kultus Ausdruck und regelt durch Gebote das Leben, ehe er die Form eines Lehrgutes annimmt, bis zu welcher manche Religionen überhaupt gar nicht gelangen. Die Kunst geht an ihre Schöpfungen zunächst nur vom Drange der Darstellung geleitet; ihre Werke wollen allerdings genossen und verstanden sein, aber sie sind nicht darauf angelegt, die Anleitung dazu zu geben; Bauwerke, Denkmäler, Aufführungen aller Art, Museen und verwandte Kunstinstitute haben keine pädagogische Bestimmung. Die industriellen und technischen Fertigkeiten haben ihr Augenmerk in der Bewältigung der Naturkräfte zu menschlichen Zwecken, und bei den Veranstaltungen kommt nur das Können in Betracht, nicht aber die Frage, wie es von einem Individuum auf das andere zu übertragen sei. Selbst die Wissenschaft, von dem Triebe der Forschung ins Leben gerufen, ist darauf gerichtet, das Gegebene zu erkennen, das Wahre zu finden; sie erzeugt Institute, welche lediglich diesem Zwecke dienen, so die gelehrten Gesellschaften, die Akademieen der Wissenschaften, die Bibliotheken u. a.; sie führt ihre Jünger zu engeren und weiteren Kreisen zusammen, deren weitester als die Gelehrtenrepublik bezeichnet worden ist, Kreisen, die nur in der Förderung, nicht in der Anwendung oder Fortpflanzung des Wissens ihre Aufgabe erblicken.

Haben somit die geistigen Güter keine ursprünglich lehrende Tendenz, so setzen sie doch von vornherein ein mannigfaltiges Lernen in Gang und werden dadurch zu Bildungswerten, und zwar zunächst zu solchen des freien Bildungserwerbes. Die Werke der Dichtkunst werden eine Quelle der Bildung, lange bevor sie als kanonisches Lehrgut die Schulen beschäftigen; die Dichter und die Schriftsteller überhaupt kann man die Urproduzenten der Bildung nennen, eine Bezeichnung, die man wenig treffend auf die Schullehrer angewendet hat, welchen vielmehr der Kleinvertrieb der

Bildungswerte zufällt. Von den Schöpfungen der Kunst ergießt sich unausgesetzt ein Strom von Einwirkungen auf Alle, die in ihren Bannkreis treten und Empfänglichkeit mitbringen, und so wird der Künstler Lehrer, ohne daran zu denken. Von Heiligtümern und Kulten gehen ähnliche Wirkungen aus; die stumme Predigt der Münster hat gelegentlich weiter gewirkt als die Kanzelrede, die Metallkirchensprache der Glocken redet und lehrt mächtig und verständlich zugleich. Ein jedes gegenständliche Produkt geistiger Thätigkeit wird ein Vehikel dieser selbst, weil es Gedanken und Zwecke verkörpert und gleichsam bindet, welche in der auffassenden Intelligenz wieder frei werden. Der Wissenschaft ist, wenn nicht das Lehren, so doch das Mitteilen ursprünglich; sie ist — um an früher angezogene Aussprüche (§. 31, S. 8 und Bd. I, §. 2, S. 107) zu erinnern — zwar einsam im Geiste geboren, aber sucht in den Geistern ihre Bestätigung und rinnt, dem entsprungenen Wasser ähnlich, unablässig fort, ergießt, dem geweckten Feuer gleich, Ströme von Licht und Wärme aus sich.

In dieser ihrer spontanen Bewegung gleichen die geistigen Güter dem umlaufenden Gelde, welches Gegenstand eines stetigen Gebens und Nehmens ist und seinen Weg durch das feinste Netzwerk des Verkehres findet; bliebe es dabei bewenden, so würden jene Güter so schnell wie die Scheidemünze ihr Gepräge verlieren, ihre Wirkungen würden verflachen und dies wieder auf ihre Hervorbringung schädigend zurückwirken. Die umlaufenden Werte müssen an Kapitalien und Erbgütern ihren Rückhalt haben und diesen entspricht im geistigen Gebiete der durch Tradition und Lehre gefestete Besitz von Inhalten des Glaubens, Wissens, Könnens. Im wirtschaftlichen Leben ist der Wunsch, den Nachkommen gesicherten Besitz zu hinterlassen, das stärkste Motiv zu geregelter Vermögensverwaltung und vom geistigen gilt etwas Ähnliches: es wird Bedacht darauf genommen, den Gütern der Kultur eine festere Fassung zu geben, damit sie den folgenden Generationen übermacht werden können. Aus der Litteratur werden die kanonischen Werke herausgehoben und zum philologischen Lehrgute gestempelt (§. 45, S. 75 f.);

aus den Wissenschaften gestaltet sich das Studiensystem, welches das Wesentlichste und Beste aus den Wissensgebieten in sich zu fassen und fortzupflanzen unternimmt; in den Schulen bilden sich Traditionen des Unterrichtes aus, welche wieder auf den Lehrinhalt zurückwirken.

Die Hervorbringung und die Fortpflanzung der geistigen Güter verknüpfen sich nun miteinander; die gelehrten und die Kunstschulen sind Institute, welche beiden zugleich dienen. Ein inneres Verhältnis spinnt sich dabei besonders zwischen Forschung und Lehre an; die Forschung wird durch die Lehre gefördert; die Ausgestaltung ihrer Ergebnisse im lehrenden Worte sind ein Prüfstein für dieselben; die Objektivierung des innerlich Erschauten im Vortrage zeigt neue Beziehung desselben auf und macht es zum Gegenstande vertiefter Erwägung; die Berührung der Geister im Geben und Nehmen erfrischt und belebt und ein angeregtes Auditorium bietet dem Lehrenden nicht weniger als er ihm. Der alte Spruch docendo discimus gilt für den Anfänger, den er zunächst im Auge hat, nicht mehr als für den Meister, aber es gilt auch seine Umkehrung: discendo docemus: in rechter Weise lehren kann nur, wer selbst lernt, fortarbeitet, weiter forscht; die Lehre bedarf der Wissenschaft nicht als eines leblosen Materials, sondern als eines Lebendigen, Wachsenden, sich stets Erneuernden.

Die Übertragung der geistigen Güter auf die Nachkommenschaft, die Assimilation der Jugend an das gereifte Geschlecht und die damit sich vollziehende Erneuerung des Socialkörpers giebt der Bildungarbeit erst ihre festen Formen, der geistigen Güterbewegung ihr breites Bett, und neben ihr erscheint die spontane Güterbewegung unbestimmt und regellos. Beide Bewegungen, die spontane und die descendente, wie wir sie der Kürze wegen bezeichnen wollen, haben aber noch eine dritte Art der Übertragung geistiger Güter neben sich, welche im Gegensatze zu der descendenten die kollaterale heißen kann, indem sie sich nicht an den Nachwuchs, sondern an die gereifte Generation richtet, dieser aber absichtlich und mehr oder weniger planvoll ein Wissen und Können vermittelt. Derart ver-

fährt mit spirituellen Gütern die Predigt, welche sich, wie am Anbeginne des Evangelium, nicht an die Jugend, sondern an „allerlei Volk" wendet; analog ist die auf Verbreitung angelegte Behandlung der Wissenschaft, welche dieselbe nicht wie der Unterricht elementarisiert, sondern popularisiert, nicht notwendig mit verflachender Wirkung, da die rechte Popularisierung anfrischend wirkt und die Ansammlung des Schulstaubes hindert; auch die Kunst hat einen populären Betrieb, der auf die Wirkung in die Breite angelegt ist; aber auch die Propaganda für gewisse Kunstrichtungen, das Hinauswirken der Schule oder Sekte in das Publikum, gehört hierher.

In allen genannten Fällen der Güterbewegung hält sich dieselbe innerhalb einer größeren socialen Einheit, es kann aber auch ein Heraustreten aus dieser und eine Einwirkung auf einen anderen Socialkörper stattfinden, und dieser Fall wäre eine vierte und letzte Art der Bewegung geistiger Werte. Er findet statt bei der Mission, wo ein ganzes Volk der Heilslehre zu gewinnen ist, und bei der Übertragung der Kultur oder einzelner Richtungen derselben von einem Volke auf ein anderes. Hier wiederholt sich das Verhältnis von Erzieher und Zögling oder Lehrer und Schüler, aber ins Große gezeichnet, und die regulierende Macht ist hier die Geschichte.

Die geistigen Güter, welche das Bildungswesen zu verzweigen hat, sind teils solche, deren Besitz und Erhaltung eine sociale Pflicht darstellt, teils solche, welche eine würdige Erfüllung des Lebens gewähren, und endlich solche, die ihren Beziehungspunkt in dem Nutzen haben, den sie gewähren. Das Verfolgen dieser Einteilung läßt einesteils auf die Bildungswege, anderenteils auf die Bildungsinhalte ein neues Licht fallen. Die Bildungswege, welche wir früher nach der Kombination der Bildungszwecke bestimmten (§. 90), können auch durch die Kombination dieser Güter charakterisiert werden: die Zusammensetzung des Bildungsinhaltes aus den pflichtmäßigen und würdigen Gütern giebt den Weg der liberalen, die aus den pflichtmäßigen und nützlichen den der illiberalen Jugendbildung. Der Bildungsinhalt im allgemeinen

aber gliedert sich vom Gesichtspunkte der Güterbewegung in folgender Weise. Die pflichtmäßigen Güter sind teils solche, welche jedem Gliede des socialen Körpers zugänglich gemacht werden sollen, teils solche, welche in der Gesamtfunktion dieses Körpers vertreten sein müssen, ohne gerade jedem Individuum angehören zu können. Der ersten Art sind die Religion und die vaterländisch-nationalen Güter, der zweiten Art diejenigen Wissenschaften, welche für das geistige Leben eine übergreifende und grundlegende Bedeutung haben, wie dies bei uns mit den Altertumsstudien und der Philosophie nebst ihrer Vorstufe, der Mathematik, der Fall ist, in denen wir somit die *fundamentalen* Disziplinen wieder erkennen (§. 43, S. 81). In gewissem Betrachte ist es allerdings Pflicht der Gesellschaft, kein einmal errungenes Wissen und Können aufzugeben, vielmehr jeden erarbeiteten Geistesinhalt zu kapitalisieren, allein in den meisten Fällen geschieht dies in ausreichender Weise durch Hinterlegung desselben bei einem Stande oder Berufe; bei jenen übergreifenden Wissenschaften, von deren Vertretung das Niveau der wissenschaftlichen Arbeit überhaupt abhängt, genügt dies jedoch nicht, und der Aufgabe, sie zu erhalten und zu pflegen, wird erst entsprochen, wenn ihr Betrieb eine so breite Basis in der Gesellschaft findet, daß er als socialer Faktor wirkt. So erhalten Altertumsstudien und Philosophie keine genügende Vertretung, wenn sie an fachgelehrten Kreisen ihre Träger haben, weil in ihnen Güter vorliegen, welche, wenngleich in abgestufter Weise, für alle Kreise und Schichten der Gesellschaft Bedeutung besitzen, indem sie die Einheit und die Kontinuität der Entwickelung der Wissenschaft und indirekt der ganzen Kultur sichern (§. 50, S. 119 f. und §. 54, S. 136 f.).

Eine noch breitere Bewurzelung aber kommt den religiösen und vaterländischen Elementen zu, welche das Bindeglied von Bildung und Gesittung, also auch von Kultur und Civilisation ausmachen (Bd. I, §. 1, S. 100 f.), und die daher einem jeden Gliede des socialen Körpers angeeignet werden müssen. Auf ihnen fußen die allgemeinsten Vorstellungen von Recht und Pflicht und socialen Beziehungen überhaupt, und mit dem Umfange der Aneignung

dieser hängt die Stufe intellektuell-moralischer Befähigung zusammen, bis zu der die Bildung den Einzelnen zu erheben hat (das. S. 24, 25).

Den Gegenstand eines würdigen und wünschenswerten Erwerbes bilden die accessorischen Disziplinen und die Künste. Wenn die fundamentalen Disziplinen dem geistigen Leben der Gesamtheit die Voraussetzungen der Festigkeit und Gediegenheit gewähren, so geben ihm jene den Zug zur Vielseitigkeit, welche, richtig verstanden, ein bedeutsames Moment der Bildung ausmacht (§. 39, S. 45 f.). Vielseitigkeit vermittelt vielfältige Berührungen, gewährt den Einzelnen Verständnis für das, was der Nebenmann treibt und zieht so verbindende Fäden zwischen den Individuen. Vielseitiger Unterricht berührt die Köpfe vielfach, setzt sich darum mit den mannigfaltigen Anlagen in Kontakt, und vermag sie hervorzulocken und der Gesamtheit dienstbar zu machen; insofern öffnet er Quellen der Kraft und vermehrt die socialen Leistungen, freilich nur unter der Voraussetzung, daß der Sammlung und Gediegenheit nicht Abbruch geschieht.

Als nützliche Güter können Kenntnisse und Fertigkeiten aus allen Gebieten das Streben in Bewegung setzen, aber es heben sich, näher betrachtet, zwei Gruppen heraus: auf der einen Seite die Fertigkeiten allgemeinster Anwendung, wie Schreiben, Lesen, Rechnen, auf der andern die angewandten Wissenschaften, deren Pflege der mannigfaltigen beruflichen Leistungsfähigkeit vorarbeitet. Beide haben für die sociale Bildungsarbeit einen Beziehungspunkt zu bilden, weil dadurch die Berührung der Bildung mit dem wirtschaftlichen Leben hergestellt wird; nur muß sich die Heranziehung der angewandten Wissenschaften in den rechten Grenzen halten, damit die Bildung nicht durch das Abgeleitete und Spezielle von ihrer Richtung auf das Grundlegende und Gemeingültige abgelenkt werde.

§. 93.

Als die Träger der geistigen Güterbewegung und zugleich als deren Beziehungspunkte haben wir die socialen Verbände erkannt

und einzelne derselben schon im Vorausgehenden genannt; wir haben nunmehr dieselben in ihrem Zusammenhange aufzuzeigen, was um so wichtiger ist, als ihre richtige Fassung das entscheidende Moment für das Verständnis des Bildungswesens ausmacht.

Durch die Triebe der Selbsterhaltung und der Arterhaltung werden die Menschen auf Gesellung hingewiesen, darin den Tieren vergleichbar, deren Zusammenleben von denselben Kräften veranlaßt wird; dem Menschen vorbehalten ist die Gesellschaft und das spezifisch Menschliche bei ihrer Gestaltung ist einesteils die Unterordnung des Willens unter eine Autorität und andrerseits die Ansammlung der geistigen Arbeit durch die Tradition. Durch jene wird der Mensch zur gliedlichen Mitwirkung an der Gemeinschaft bestimmt, durch die Tradition aber zum geschichtlichen Wesen erhoben. Die Voraussetzung beider ist die Freiheit, welche befähigt, die Bestimmungen der Autorität in den Willen aufzunehmen und spontan in die geistige Arbeit einzutreten. Autorität und Tradition halten das größte Gesellschaftsgebilde wie das kleinste sociale Gewebe zusammen; wo sie sind, da liegen sociale Elemente vor, und insofern zeigen sie der Analyse, wo sie Halt zu machen hat, um nicht das letzte Lebendige zu zersetzen und die keimbergenden Körner zu zerschneiden. Diesem Fehler verfällt eine Betrachtung, welche von dem Einzelmenschen ausgeht und die Gesellschaft durch Summierung von Individuen konstruiert; ihr ist das Wort entgegenzuhalten: Unus homo nullus homo, das letzte Element des Socialkörpers ist nicht der Einzelne, sondern die kleinste Gesellschaft, die Familie.

Sie ist der ursprünglichste der socialen Verbände und zugleich das Vorbild der übrigen. Innerhalb der Familien vollzieht sich die Erneuerung des Socialkörpers, deren Stufen das Zeugen, das Ziehen und das Erziehen darstellen (Bd. I, Einl. S. 5 f. und 17 f.). Mit dem Einleben in die Familie hebt die Assimilation des Nachwuchses und dessen Hineinbilden in die socialen Verbände an. Familie oder Haus bilden das erste Glied von drei Reihen, welche den Aufbau der Gesellschaft bezeichnen, der Reihe: Familie, Stamm,

Nation, der Reihe: Haus, Heimat, Vaterland und endlich der Reihe: Familie, Gemeinde, Kirche. Nach der Hauswirtschaft ist alle wirtschaftliche Thätigkeit bis zu der des Volkes hinauf benannt; im Hause zeigt sich die erste Teilung der Arbeit zum Zwecke der Gütererzeugung, noch verständlich an die Unterschiede der natürlichen Funktionen anknüpfend und zugleich die Differenzierung der Stände und Berufsarten vorbildend. Die väterliche Autorität ist für die Jugend das Prototyp der Autorität überhaupt und mit dem Vaternamen bezeichnen alle Sprachen jede achtunggebietende Obmacht. Entsprechend dem dreifachen Verhältnisse, welches die Familie in sich schließt: dem der Gatten, dem der Eltern zu den Kindern und dem der Herrschaft zum Gesinde, konnte Aristoteles dem Familienhaupte eine dreifache Autorität zuschreiben: Der Hausvater herrsche über das Gesinde als Herr (*δεσποτικῶς*), über die Kinder als König (*βασιλικῶς*), über die Gattin als Vorstand (*πολιτικῶς*, d. i. nach Art der Magistrate der *πολιτεία*).

In der Familie kommt somit das Autoritätsprinzip in mannigfaltiger Weise zur Geltung, dagegen hat sie zu wenig Körper, um die Unterlage der Tradition bilden zu können. Diese bedarf einer breiteren, aus homogenem, socialem Stoffe gebildeten Bettung. Die Sprache, zugleich Gegenstand und vorzüglichstes Mittel der Tradition, hat nicht die Familie, nicht einmal den Stamm, sondern erst das Volk zu ihrem Träger, und ebenso erhalten die Sitten und Lebensformen erst als nationale ihre eigentliche Prägung; die Überlieferung von Glauben, Wissen, Können hat, auch wo sie in der Familie vor sich geht — abgesehen von dem Ausnahmefalle, den die Urzeit bildet — doch ein Gemeinleben zur Voraussetzung, welches jene in sich schließt und trägt. Dieses Gemeinleben bildet das Mittelgebiet zwischen dem Sonderleben der Familie und dem Gemeinwesen, welches der Staat herstellt; von ihm vorzugsweise rührt die Lebenserfüllung her, während auf Haus und Staat die Lebensordnung beruht; es ist die Stätte der Erzeugung und Bewegung der Güter, der geistigen wie der materiellen. Es ist Volksleben, insofern sich in ihm ein nationales Selbst ausspricht, es

bezeichnet aber zugleich das sociale Gebiet im engeren Sinne, indem die Erzeugung der Güter die Formierung der socialen Gruppen mit sich bringt, welche in ihrer wechselseitigen Ergänzung die Gesellschaft in dem Sinne, in welchem sie dem Staate an die Seite gestellt wird, bilden.

In diesen Gruppen sind Individuen mit gleichartigen oder doch verwandten Strebungen, Interessen, Anschauungen vereinigt, aber die Gruppen selbst werden aufeinander hingewiesen gerade durch die Verschiedenheit ihrer Stellung und Bethätigung und je bestimmter die Funktionen auseinander treten, um so abhängiger werden die Träger derselben von der Gesamtheit.

Das Sprichwort sagt: Gleich und Gleich gesellt sich gern, aber, muß man hinzufügen: Ungleich und Ungleich ergänzt sich. Dieses Verhältnis der Teile der Gesellschaft hat von je Anlaß zu deren Vergleichung mit dem lebenden Körper gegeben (Bd. I, Einl. S. 1 f.) und die Reflexion auf den organischen Charakter der Gesellschaft ist sehr wohl geeignet, die Grundbedingung ihres Bestandes ins Licht zu stellen. Sie besteht darin, daß jeder mit Selbstbescheidung das Seinige thue; das Überspringen der eigenen Grenzen, die zerfahrene Vielgeschäftigkeit, die Jagd nach dem Glücke, das maßlose Vordrängen, der Neid gegen den Nebenmann sind die Keime der Dekomposition der Gesellschaft, bei welcher die Individuen auseinander streben und nur noch der Zwang der Not ein Zusammenwirken aufrecht erhält.

Die Forderung, daß jeder das Seinige thue, hat zur Voraussetzung, daß er sich darauf verstehe, also das für sein Werk erforderliche Wissen und Können besitze, und insofern verlangt die Gesellschaft spezielle Leistungsfähigkeit und berufliche Thätigkeit. Auf ein anderes Moment weist die Forderung hin, daß der Einzelne sich selbst bescheide; dies hat zur Voraussetzung, daß er Verständnis für das Ganze habe und wisse, daß die Güter seines unmittelbaren Strebens nicht die ganze Güterwelt ausmachen, vielmehr die materiellen Güter die immateriellen Güter neben sich und alle zeitlichen die außerzeitlichen über sich haben. Die Richtungen der Berufs-

thätigkeit sind sehr mannigfach und nach dem Stande der Kultur verschieden, aber sie lassen sich nach den beiden Hauptkategorieen der Güter in zwei Gruppen zusammenfassen: die den materiellen Gütern zugewandten Berufsarten bilden den Nährstand, die auf die immateriellen gerichteten den Lehrstand. Diese beiden Stände erfließen aus dem Wesen der Gesellschaft selbst, andere bringen die höheren Socialverbände mit sich, wieder andere, wie der Unterschied von Freien und Unfreien, Adel und Volk, gehen auf historische Vermittelungen zurück.

Für den Bestand der Gesellschaft bilden die materiellen Güter die Grundlage, für ihre Eigenart und Entwickelungsrichtung dagegen die geistigen Güter. Der Kern der letzteren sind die spirituellen, deren Ausgangspunkt ein übernatürlicher ist. Vermöge der Uroffenbarung hat ein jeder Glaubenskreis einen solchen Ausgangspunkt, allein die von demselben auslaufenden Fäden verweben sich bei den natürlichen Religionen unlösbar mit socialen, nationalen und lokalen Elementen und es entsteht das Misverhältnis, daß die übernatürlichen Güter, welche als adäquaten Träger die Menschheit verlangten, mit einem Volkstume verschmolzen und den Wandlungen desselben ausgesetzt sind. Nur bei einem Volke, bei welchem die übernatürlichen Impulse fortwirkten, konnten jene Güter hinterlegt werden bis zur „Fülle der Zeiten", wo sie einen adäquaten und bleibenden Träger fanden in einer besonderen gottgeordneten Institution, der Kirche.

In der christlichen Gesellschaft vertritt die Kirche die spirituellen Güter und fügt in dem geistlichen Stande den Berufsklassen, und zwar denen des Lehrstandes, ein neues Glied zu. Sie teilt mit der Gesellschaft den organischen Charakter und bringt ihn zur reinsten Ausprägung: „Es sind die Gaben verschieden, aber es ist nur ein Geist, verschieden sind die Ämter, aber es ist ein Herr; verschieden sind die Wirkungen, aber es ist ein Gott, der alles in allem wirket"[1]). Bei keinem der socialen Verbände ist ein derartiges

---

[1]) I. Kor. 12, 4 bis 6.

Ausgehen von dem inneren Zwecke anzutreffen, wie es die Entfaltung der Kirche zeigt; in der Gesellschaft wirken verschiedenartige Zwecke zusammen, bei den einzelnen socialen Gebilden werden die von innen kommenden Wirkungen vielfach von äußeren gekreuzt; der Staat hat wieder das Gemeinleben zur Voraussetzung und sein Prinzip hat nicht von vornherein eine bestimmte Fassung, formuliert sich vielmehr erst, indem es wirkt. Die Kirche dagegen gestaltet durchgängig von innen nach außen, sie assimiliert sich herangebrachte Elemente aller Art und verwendet sie, sei es als Bausteine, sei es als bauende Kräfte, nach ihren Zwecken und in ihrem Grundrisse. Diese organisierende Macht bethätigte sie gegenüber der dekomponierten Gesellschaft des Altertums, welche sie auf neue Grundlagen stellte und gegenüber den Völkern des Mittelalters, deren sociale Gestaltungskräfte sie entband und groß zog.

Ein in Familie, Volkstum und Gesellschaft beschlossenes Gemeinleben würde die menschlichen Bethätigungen wohl in Gang setzen, aber weder deren Produkten noch sich selbst Dauer zu sichern vermögen; dazu bedarf es der Herausbildung eines schutzkräftigen und aktionsfähigen Kollektivwillens, und die Institution, in welcher sich dieser Körper giebt, ist der Staat. Staatlose Völker haben ein dem pflanzlichen vergleichbares Leben, während Staatsvölker zu der Kraft und Beweglichkeit des animalischen Organismus vorschreiten. Der Staat ist ein Produkt der Geschichte und er macht die Völker geschichtlich. Auch ein staatloses Volk hat ein Vaterland, aber die hohe Schule der Vaterlandsliebe sind die Thaten und Schicksale, die ein Staatsvolk in seiner Geschichte niederlegt. Zum Staate gehört eine mit Macht ausgestattete Autorität, welche das Wollen konzentriert und zu Schutz und Trutz, d. i. zu Abwehr und Aktion, fähig macht. Die Autorität tritt hier um so mehr hervor, als sie nicht wie in der Familie durch andere Beziehungen gemildert erscheint; von dem Ineinandergreifen von *ἄρχειν* und *ἄρχεσθαι* hängt das Funktionieren des politischen Organismus ab. Der Staat bedarf aber auch der Tradition, und zwar nicht bloß in dem Sinne der Überlieferung von Regierungsmaximen und leitenden

politischen Gedanken, vielmehr braucht der Staatsgedanke eine ganze Sphäre von Anschauungen, Erinnerungen, Werturteilen und eine Sprache, in der er diesen Ausdruck giebt, gerade wie er einer Sprache für seine Befehle bedarf.

Auch beim Staate ist der Zweck das treibende Moment, aber er arbeitet sich nicht so rein aus, wie bei der Kirche, denn der Staat entnimmt den geistigen Inhalt, welchen er braucht, zum größten Teil dem Gemeinleben, aus welchem er erwächst, und erzeugt nur einen kleinen Teil davon selbst. Er ist zwar nicht an ein Volkstum gebunden, aber er bedarf eines solchen für die ersten Stadien seiner Entwickelung. Der Gesellschaft fügt der Staat einen neuen Stand ein, den Wehrstand; die ihm eigene Institution der Ämter, Würden, Magistrate u. s. w. kann ebenfalls einen besonderen Stand, den Beamtenstand, begründen.

Der Staat hat die Tendenz, das Gemeinleben zu fixieren; er erhebt die Lebensordnung, welche die Sitte und das natürliche Recht geschaffen haben, zur Rechtsordnung und kodifiziert deren Bestimmungen. Die Rechtsordnung ergänzt insofern die sociale Ordnung, als sie neben deren Grundsatz: Jeder thue das Seinige, den andern stellt: Jeder habe das Seinige, und indem sie die Rechte und Pflichten begrenzt, verhütet sie, daß die Forderung der Selbstbescheidung dem Stärkeren als Waffe gegen den Schwächeren diene. Für alle Regelung des Gemeinlebens durch den Staat muß ihm die Gerechtigkeit die Norm abgeben; sie ist die Grundlage der Reiche, und der heilige Augustinus konnte sagen, daß, wo man sich von ihr abgewandt habe, die Reiche nichts weiter seien, als große Räuberhöhlen.

Bei gesunder Entwickelung wird die Rechtsordnung von dem allgemeinen Rechtsbewußtsein getragen; zwischen sie und das Einzelleben tritt die lebendige Sitte und ebenso nehmen sociale Gebilde verschiedener Art eine zwischen dem Staate und den Individuen vermittelnde Stellung ein, Stätten des Gemeinlebens, welche der Staat einsichtigerweise sich angliedert, ohne sie ihrer spezifischen Thätigkeit zu berauben. Die dekomponierte Gesellschaft dagegen

kennt nur den Gegensatz von Staat und Individuum, und das auf ihrem Boden erwachsende Recht sucht das öffentliche und das private Gebiet ängstlich-eifersüchtig gegeneinander abzugrenzen.

Der Staat ist ein mächtiger Faktor des Lebens, er hat große Aufgaben und gewaltige Mittel, er greift tief in das Einzelleben und gestaltet weithin das Gemeinleben, nur staatenbildende Völker treten in die Weltgeschichte ein und die politisch begabten sind die tonangebenden. So konnten ihn antike Denker als den Menschen im Großen auffassen und neuere als die „Wirklichkeit der sittlichen Idee" bezeichnen, so ganze Rechtsschulen zur Quelle allen Rechtes und zur höchsten Autorität erheben. Und doch kann die Geschichte davor warnen, im Staate den abschließenden Socialorganismus finden zu wollen. Der antike Staat endete in dem die Völker zusammenjochenden Weltreiche, welches seine Cäsaren anbetete; erst die Kirche schuf eine Staatenfamilie, welche sich bei allem Hader doch im Gottesdienste zusammenfand, und sie bietet einzig und allein die Grundlage für ein Staatengemeinwesen und eine internationale Rechtsordnung. Die Kirche unterstützt den Staat in seiner versittlichenden Wirksamkeit, aber sie hält ihm auch die Gesellschaft als sein Komplement in Erinnerung. Bleibt ihr die gebührende Stellung gewahrt, so rückt sich das Verhältnis der beiden anderen großen Verbände zurecht; die Kirche sicherte der mittelalterlichen Gesellschaft ihre Gliederung, das Prinzip des kanonischen Rechts begegnete sich mit der germanischen Tendenz zur socialen Gruppierung; die Verstaatlichung der Kirche leitet den Politismus ein, welchem alles Gemeinleben Staat ist.

Bei der Kirche sind Autorität und Tradition hinterlegt; die Gesellschaft kann, einem Trugbilde der Freiheit nachgehend, die Autorität von sich weisen, der Staat kann, seine Autorität überschätzend, sich über die Tradition hinwegsetzen, die Kirche hat beide gestaltenden Kräfte in innerlicher Verbindung und unverlierbar; sie giebt aller Tradition die Weihe und leitet alle Autorität von ihrem letzten göttlichen Grunde ab.

§. 94.

Zur Charakteristik der socialen Verbände mußten wir diejenigen ihrer Funktionen heranziehen, welche einem jeden spezifisch sind, und demgemäß für die Familie die Aufgabe der Lebenserneuerung, für die Gesellschaft die der Erzeugung der zeitlichen Güter, für die Kirche die Verwaltung der außerzeitlichen, für den Staat die des Schutzes und der Rechtspflege als die wesentlichen und unterscheidenden bezeichnen. Daneben giebt es aber auch Funktionen, welche mehreren Verbänden gemeinsam sind, und andere, welche bei jedem derselben wiederkehren. So wirken Staat und Kirche zur Aufrechterhaltung der öffentlichen Sittlichkeit zusammen, Gesellschaft und Staat sind bei der Erzeugung und Bewegung der Güter thätig; alle Verbände üben gegen ihre Angehörigen eine gewisse Zucht, vermöge des Zusammenhanges der Zucht mit der Autorität, und ebenso haben alle vermöge des Zusammenhanges von Tradition und Lehre eine Beziehung zur Bildungsarbeit; es giebt einen Bildungserwerb in der Familie, eine Bildungsarbeit der Gesellschaft, ein Lehrwesen der Kirche und ein vom Staate ausgestaltetes Bildungswesen. Die socialen Verbände sind die konstituierenden Faktoren oder Träger des Bildungswesens, welches in seiner entwickelteren Form auf ihrem Zusammenwirken beruht, und zwar derart, daß der successive Eintritt jener Faktoren in das Zusammenwirken zugleich die Entwickelungsstufen des Bildungswesens bezeichnet.

Die Aufgabe der Familie ist die Erneuerung des Lebens; ihr fällt das Zeugen, Ziehen, Erziehen zu; sie vermittelt dem Nachwuchse die ersten Gaben der Gesellschaft und damit auch die Anfänge der Bildung. Was sie zu bieten hat, ist dem Umfange nach geringer als die Gaben der großen Verbände, aber sie ergänzt es durch die Gesinnung des Wohlwollens, mit dem sie die Ihrigen umfaßt, und das der Wärme gleicht, welche die Keime schwellt.

Das Morgenland bietet ansprechende Beispiele eines in der

Familie beschlossenen Unterrichtes; derart war bei den Israeliten die Unterweisung im Gesetze (Bd. I, §. 7) und die von den Griechen bewunderte Lehrweise der Chaldäer, die ihre Weisheit von einem Geschlechte zum andern überlieferten, indem der Vater den Sohn von Kindesbeinen an unterwies (das. §. 6); bei den Indern ist der Vedaunterricht noch jetzt ein familienhafter und werden die Lernenden die Hausgenossen des Lehrers, mehr Lehrlinge als Schüler (das. §. 4). Dieses Element ist neben dem ständischen das charakteristische des orientalischen Bildungswesens, also des ältesten, das wir kennen; doch finden wir auch zu anderer Zeit eine namhafte Mitwirkung der Familie an der Bildungsarbeit. Was den alten Cato bestimmte, die Lehrschriften der Griechen zu bearbeiten und durch römische zu erweitern, war der pädagogische Hausbedarf, und auch Cicero widmete seinem Sohne die Schrift über die Pflichten; von den älteren römischen Rednern wurde gerühmt, daß sie im Schoße der Mutter die Anfänge ihrer Kunst gelernt (das. §. 12). Noch im vorigen Jahrhunderte war es nicht selten, daß der Landpastor seine Söhne bis zu deren Eintritt in die Universität selbst unterrichtete; diese Erhebung des Hauses zur Schule, welche heute bei Knaben nicht mehr durchführbar ist, kann bei der Bildung der Mädchen noch geschehen. Das ganze Lehrlingswesen ist ursprünglich familienhaft, da der Lehrling zugleich Hausgenosse des Meisters ist; in den Fertigkeiten des Landbaues unterweisen noch überall die Eltern ihre eigenen Kinder.

Wo die Schule die Bildung übernimmt, bleibt doch der Familie eine wichtige Aufgabe; nicht nur hat sie das pädagogische Element und die sittlich-religiöse Gestaltung des Inneren zu vertreten, auch die übrigen Aufgaben der Bildung vermag sie in kaum ersetzbarer Weise zu fördern. Sie kann den spontanen Regungen des Wissens- und Darstellungstriebes am besten entgegenkommen; so häufig finden wir in Biographieen die Angabe, wie Erzählungen der Eltern, Bilder der Wohnzimmer, die väterliche Bibliothek die ersten und nachhaltigsten Anregungen des Talentes bildeten. Die Familie ist die natürliche Vertreterin des intellektuell-ästhetischen

Momentes; die harmonische Gestaltung des Inneren, der Einklang der Interessen, der Ausgleich der individuellen Begabung und der vielseitigen Anregungen werden vorzugsweise in ihr vollzogen, da die Schule der Individualität nicht genug Spielraum giebt, der gesellschaftliche Verkehr dagegen dieselbe als schon fertig voraussetzt. Das Leben in einer gebildeten Familie ist durch keine andere Veranstaltung zu ersetzen; sie gewährt dem, was die Schule bietet, erst Resonanz und ermöglicht die freie Weiterführung empfangener Impulse; sie weckt selbst Interessen und regt Fragen an, welche dann dem Unterrichte entgegenkommen, Leistungen, welche keine geringere Bedeutung haben, als die Kontrolle des Fleißes, welche die Schule mit Recht in erster Linie vom Hause fordert. Wenn die Schule durch Überbürdung mit Lektionen und Aufgaben die Stunden des Verkehrs der Lernenden in der Familie beschränkt, wirkt sie der Bildung abträglich und gleicht einem, der an einer Wasserleitung baut und dabei lebendige Quellen verschüttet.

Die Bildungsarbeit der Familie und der Gesellschaft verschränken sich vielfach ineinander; häuslicher Unterricht ist, wenn er von einem Berufslehrer erteilt wird, schon eine gesellschaftliche Funktion, das Lehrlingswesen hat das Haus zur Stätte, aber als Institution ist es socialer Natur. Die Gesellschaft erzeugt ein ständisches Lehrwesen und einen lehrenden Stand, einen Lehrstand im eigentlichen Sinne und stellt damit die Bildungsarbeit in das Gemeinleben hinein, dessen Güter sie zugleich erschließt. Das Bildungswesen des Altertums ist wesentlich gesellschaftlich und erst das römische zeigt die Anfänge staatlicher Mitwirkung. Bei den Kastenvölkern wird Wissenschaft, Kunst und Gewerbe streng innerhalb der socialen Abteilungen überliefert, nicht selten zugleich mit Beschränkung auf bestimmte Familien (vgl. Bd. I, §. 5, S. 131). Bei den klassischen Völkern ist die Bildung ständisch, insofern sie dem Stande der Freien vorbehalten ist. Anfänge eines Lehrlingswesens für die gewerblichen Berufsarten sind bei den Römern vorhanden, bei denen die collegia eine Art Zünfte repräsentierten und auch für den Nachwuchs des Gewerbes sorgten. Bei den

Alten entwickelt sich ein Lehrstand, der zunächst nur den Elementarunterricht berufsmäßig erteilt, während die Einführung in die Wissenschaft den Forschern verbleibt, denen ein Lehren gegen Entgelt unwürdig erscheint. Die Philosophenschulen geben keine Berufsbildung, aber gehen aus socialen Kreisen hervor und wachen eifersüchtig über ihre Unabhängigkeit von der Staatsgewalt (Bd. I, §. 11, S. 178); erst in der Zeit nach Alexander werden forschende und lehrende Gelehrtenkreise von den Fürsten versammelt. Die Blütezeit des socialen Lehrwesens ist das christliche Mittelalter, in welchem sich die geistliche und unter Mitwirkung der Kirche die ritterliche, die gewerbliche und die fachgelehrte Bildung eigentümliche Formen geben. Derart sind das Lehrlingswesen der Zünfte und die Stadtschulen (scholae senatoriae); bedeutsamer aber und die wichtigste Schöpfung dieser Periode sind die Universitäten, welche alle socialen Elemente in sich fassen, indem sie ursprünglich als gelehrte Berufsschulen auftreten, sich durch ihre theologischen Fakultäten mit der Kirche verknüpfen, dem Rittertume einen Gelehrtenadel an die Seite setzen und in ihrer Genossenschaftsverfassung die Zünfte des Bürgerstandes nachbilden (das. §. 18, S. 225). Bei ihnen erscheint der Lehrstand das erste Mal als ein privilegierter und autonomer, insofern auch organisierter als das Generalstudium mit niederen Anstalten in Verbindung stand und dadurch die lehrende Genossenschaft zu einer abgestuften und vielgliederigen wurde [1]).

Wie das familienhafte, so hat auch das gesellschaftliche Element des Bildungswesens Anspruch, erhalten zu bleiben, auch wenn die höheren socialen Faktoren in Wirksamkeit getreten sind. Gleich jenem wirkt es individualisierend auf die Bildungsarbeit; eine Schule,

---

[1]) Auf den Ursprung der Universitäten ist durch die gelehrten Untersuchungen Denifle's, „Die Universitäten des Mittelalters“ Bd. I, 1885, ein neues Licht gefallen; es wäre danach der überwiegend größte Teil derselben Neuschöpfungen und nur wenige im Anschluß an ältere Schulen entstanden (das. S. 728). Von 44 Universitäten, welche bis 1400 ins Leben traten, sind 9 spontanen Ursprungs ohne Stiftungsbriefe, 16 fußen auf päpstlichen Stiftungsbriefen, 10 auf kaiserlichen oder sonst landesherrlichen und 9 auf Stiftungsbriefen der geistlichen und der weltlichen Autorität zugleich.

welche ihre Schüler aus allen Ständen empfängt und verschiedenen Berufszweigen entgegenführen soll, entbehrt wesentlicher Mittel, die einer Anstalt mit social-homogenen Schülern zugute kommen, bei welchen der gleiche sociale Gesichtskreis und verwandte Interessen für die Zukunft dem Unterrichte feste Anknüpfungspunkte gewähren. Die Beziehung des Lernens auf die Berufsthätigkeit ist nicht notwendig banausisch, sondern wirkt als Ferment sammelnd und anspornend auf das Bildungsstreben (Bd. I, §. 32, S. 14 und §. 36, S. 32). Auch das Bildungswesen im ganzen kann durch die Verbindung mit der Gesellschaft schätzbare Anregungen erhalten; es ist ihm dienlich, mit der Breite des Lebens in Berührung zu bleiben, vorausgesetzt, daß es durch feste, konstitutive Prinzipien vor einseitiger Lösung der Gleichung von Schule und Leben bewahrt ist. Auch die ständische Gestaltung des Lehrberufes ist von Vorteil und sie ist da anzustreben, wo die Verschiedenheit der Kategorieen von Schulen statt eines Lehrstandes deren mehrere hervorgebracht hat.

Dem gesellschaftlichen Bildungswesen tritt das Lehrwesen der Kirche zur Seite. Es hat sein Analogon in dem priesterlichen Lehrbetrieb der orientalischen Völker. Aus jedem Glaubenskreise erwächst eine priesterliche Weisheit und aus dieser ein hochgehaltenes Lehrgut, das wieder ein Lehrwesen erzeugt, welches seiner Erhaltung und Überlieferung dient und ständischen Charakter hat; bei den natürlichen Religionen verschmilzt dieses aber untrennbar mit andern Elementen socialer, nationaler, lokaler Natur. Die Kirche dagegen, die Heilsthatsachen und die Offenbarungswahrheiten ergreifend und hegend, vermag jene herabziehenden Elemente fern zu halten; sie nimmt ihren Standort außerhalb der Gesellschaft, ein eigenes Gemeinleben und eine besondere Ordnung erzeugend, welche das Gemeinleben der Menschheit und die höhere Ordnung der Dinge abbilden. Die Kirche hebt an mit einer Aufgabe, ihr Wesen ist ein Gedanke, ein Zweck, ein Amt, und so bildet auch für ihre lehrende Thätigkeit ihr Lehramt den Ausgangspunkt, welches neben dem priesterlichen Amte der Verwaltung der Heilsmittel und dem Hirtenamte, der Leitung ihrer Angehörigen den Umkreis ihrer Funktionen aus-

macht. Dieses Lehramt weist sie auf die christliche Unterweisung von Jung und Alt hin, zugleich auf Mission, Propaganda, Predigt, Schulunterricht, Kinderlehre, also auf eine universelle Lehrthätigkeit, wie sie den vorchristlichen Völkern völlig fremd war. Dadurch gewinnt auch die priesterliche Bildung im Christentume einen andern Charakter als bei den Kastenvölkern; im Priester ist zugleich der Lehrer heranzubilden, und die älteste christliche Lehranstalt führt den Namen Katechetenschule, ist also ebensowohl Lehrerbildungsanstalt als theologische Gelehrtenschule. Auch die Gestaltung des Lehrgutes geht in eigentümlicher Weise vor sich, beruhend auf der Verbindung des thätigen und beschaulichen Lebens. Während bei den Priestervölkern entweder die Beschauung gar nicht entwickelt ist oder, wie bei den Indern, sich dem aktiven religiösen Leben völlig abkehrt, so daß die Kontemplation das Ende des Veda ist (Bd. I, §. 4, S. 125), wirken im Christentume beide Elemente zusammen, verteilt an den Seelsorgeklerus und die Religiosen; in der Stille der Klöster gestaltete sich die christliche Wissenschaft und Kunst, bildete sich das Lehrgut, fixierten sich die Unterrichtstraditionen (das. §. 17 und §. 18).

Das christliche Lehrwesen stellt einen Organismus für sich dar und ist auf die weltliche Bildungsarbeit nicht angewiesen; vielmehr zieht es, wie die Geschichte des Bildungswesens zeigt, diese in sich hinein und giebt ihr konstitutive Elemente. Es sind sozusagen zwei Ecksteine, welche die Kirche in dem Baue des europäischen Bildungswesens gelegt hat: die theologische Bildungsanstalt und die Pfarrschule; an jener hat der gelehrte Unterricht seinen Stützpunkt gefunden, diese ist die Basis des Volksschulwesens geworden. Die Mitte zwischen diesen Endpunkten haben säkulare Gestaltungen ausgefüllt; aber auch daran hat die Kirche mitgewirkt; sie hat einerseits die Ausfüllung des Grundrisses ermöglicht durch das homogene Geistesleben, welches sie mit sich brachte und das die Mannigfaltigkeit des Gemeinlebens entbinden konnte, ohne es zur Zerfahrenheit auswachsen zu lassen, und sie hat andrerseits den Gestaltungen des socialen Lehrwesens zum Anhalte und Vorbilde gedient: die Uni-

versitäten schlossen sich erst ab durch Aufnahme des theologischen und des damit traditionell verknüpften artistischen Unterrichtes, ihre Fakultäten entlehnten den Klöstern den Namen der ordines und der decani und das konviktorische Leben der Lehrer und Scholaren; die Anfänge der Gymnasien gehen auf die vorzugsweise von Klöstern gestifteten Kollegien zurück (Bd. I, §. 18, S. 258). Auch der Lehrstand ist in der Kirche bewurzelt, insofern sie zuerst auf Lehrerbildung Bedacht nahm, aber auch insofern, als sie fester begründete und umfangreichere Schulen schuf, als sie das Altertum besessen, und damit größere Lehrkörper ins Leben rief, die eine wesentliche Voraussetzung des Standesbewußtseins bilden. Mit der Tendenz auf das Ganze verbindet aber die Kirche zugleich die Obsorge für das Individuum und ist darin der Familie verwandt, mit deren Namen sie sich auch gern bezeichnet. Die Familie kennt aber nur die Sorge für das Einzelwohl und bedarf darum der Ergänzung durch den Staat, der das Gemeinwohl vertritt, in der Seelsorge der Kirche durchdringen sich das spezielle Interesse und das am Ganzen und Allgemeinen, und das Einzelne wird gesucht als Glied des unsichtbaren Leibes, den die Gesamtheit bildet (Bd. I, Einl. S. 52).

Die Bildungsarbeit der Gesellschaft ist mannigfaltig, aber von Sonderinteressen geleitet und darum in ihren Gestaltungen ohne rechte Einheit; das Lehrwesen der Kirche ist in sich geschlossen und vertritt allgemeine Interessen, aber nur soweit diese mit dem ihr eigenen Inhalte, der Heilslehre, in Verbindung stehen; die Aufgabe des Staates und der in ihm aufgenommene Gemeinwesen ist es, die Bildungsarbeit nach Maßgabe der allgemeinen Interessen nach den verschiedenen Richtungen des Gemeinlebens hin zu regulieren.

In der Geschichte des Bildungswesens erscheint der Staat anfangs nur fördernd und weiterführend, was er von Veranstaltungen der Bildung vorfindet. Die römischen Kaiser verliehen den Lehrern das Bürgerrecht und andere Privilegien, setzten Staatsbesoldungen für das Lehramt aus, regulierten die Verbreitung der Schulen (Bd. I, §. 14, S. 206 f.), die christlichen Fürsten des Mittelalters unterstützten die Kirche in der Errichtung von Kathedral-

und Pfarrschulen und privilegierten die Universitäten; die Schulordnungen des XVI. Jahrhunderts halten sich ebenfalls innerhalb des kirchlichen Lehrwesens. Ein weiterer Schritt ist der, daß der Staat selbst Lehranstalten errichtet, welche sich aber dem Typus der gesellschaftlichen oder der kirchlichen anschließen; so sind die Kaiserschulen des alten Roms Nachbildungen der Rhetoren- und zum Teil der Philosophenschulen. Die Hochschulen des Mittelalters lehnen sich in der Einrichtung an die Kloster- und Domschulen an (Bd. I, §. 18, S. 248), die Universitäten fürstlicher Gründung eignen sich die Verfassung der aus Lehrer- und Schülerkreisen entstandenen Generalstudien an (das. S. 255), die staatlichen und städtischen Schulgründungen des XVI. und XVII. Jahrhunderts gehen von keinem eigenen Prinzipe aus, sondern variieren nur die Formen, welche die humanistische Pädagogik hervorgebracht hatte.

Erst im XVIII. Jahrhunderte tritt die Staatsgewalt mit besonderen Maximen und Gesichtspunkten an das Bildungswesen heran. Die Volksbildung wird vom national-ökonomischen Gesichtspunkte aus in Angriff genommen, um erhöhte Leistungsfähigkeit und bürgerliche Brauchbarkeit zu erzielen (§. 27, S. 372), eine beschränkte Auffassung, welche aber später durch Heranziehung von patriotisch-nationalen Motiven berichtigt wurde (§. 30, S. 408). Damit wurde der Grund zu dem Volksschulsystem gelegt, welches zwar an die Pfarrschule anschließt, aber doch eine Neubildung heißen kann, insofern es die Aufstellung eines einheitlichen Lehrinhaltes mit sich brachte und eine besondere Richtung der Pädagogik anbahnte. Bei dieser Schöpfung trat der Staat als Verweser allgemeiner Interessen auf und stellte, die gesellschaftliche Bildungsarbeit ergänzend, Einrichtungen her, welche das Sonderinteresse, zumal der ländlichen Bevölkerung, nicht ins Leben gerufen hätte. Auch in den gouvernementalen Lehrverfassungen für die höheren Schulen, welche zu Anfang dieses Jahrhunderts auftreten, erscheint das allgemeine Interesse insofern dankenswert gewahrt, als die klassischen Studien erhalten bleiben, entgegen der Strömung, welche sich in der Gesellschaft gegen dieselben geltend gemacht hatte. In der Erhaltung der Güter der

Bildung, für welche hierbei der Staat eintritt, lag ein noch größeres Verdienst als in den Neubildungen auf technischem und wirtschaftlichem Gebiete, welche er in derselben Periode vornahm (Das. §. 27, S. 377).

Die eigentliche regulierende Thätigkeit des Staates wird hervorgerufen durch die verschiedenen Rechtsverhältnisse, welche die Bildungsarbeit mit sich bringt. Sie beruht auf einem Zusammenwirken von socialen Faktoren, welches bei größerer Komplikation rechtlicher Regelung bedarf, so das Schulpatronatsverhältnis, die Mitwirkung der Gemeinden an den Schullasten, die Festsetzung der Schulaufsicht, Bestimmung des Verhältnisses von öffentlichem und privatem Unterrichte und von eben solchen Schulen u. a. Andere Rechtsverhältnisse betreffen das Lehrpersonal: Vorbildung, Prüfung, Anstellung, Kontrolle, Disziplin, Ruhestand der Lehrer verlangen eine durchgehende Regelung, welche dem Staat zufällt.

Ein drittes Gebiet, welches der rechtlichen Regelung durch den Staat bedarf, ist das Prüfungs- und Berechtigungswesen. Bei einem rein gesellschaftlichen Bildungswesen hat jeder Beruf seinen besonderen Zugang und wird durch Prüfungen erschlossen, für welche der Beruf selbst den Inhalt abgiebt; Lehranstalten allgemeiner Bildung dagegen führen nicht einem bestimmten Berufe entgegen, sondern erheben auf ein Niveau intellektueller Befähigung; beide Arten des Bildungserwerbes sind einander abgekehrt und damit ist die Orientierung über die Bildungswege erschwert. Der Staat leistet dadurch Abhilfe, daß er die Lehrziele der Bildungsanstalten normiert und darauf Prüfungsvorschriften begründet und zugleich an bestandene Prüfungen gewisse sociale Berechtigungen knüpft. Damit wird ein Schema der Bildungswege gewonnen, welches dem Einzelnen die Berufswahl erleichtert, und zugleich den Berufskreisen ein homogener Nachwuchs verschafft; freilich liegt auch der Nachteil nahe, daß durch diese äußerliche Bewertung der Früchte der Bildung im Bildungserwerbe die heteronomen Motive, die Rücksicht auf Fortkommen und Unterkommen, eine unerwünschte Verstärkung erhalten.

Die vielfältigen Verdienste des modernen Staates um das Bildungswesen dürfen aber nicht zu dessen Überschätzung führen. Die Schulen sind nicht Einrichtungen des Staates und die Bildungsarbeit ist nicht von ihm in Gang gesetzt; er hat jene und diese vorgefunden und fortgeführt. Der Staat ist nicht der Bildner des Volkes, sondern, wenn er seine Aufgabe recht erfaßt, nur der Verwalter des dem Volke gehörigen Bildungskapitales (Bd. I, §. 28, S. 386).

§. 95.

An der Herstellung des Bildungswesens wirken, wie die vorausgegangene Darstellung zeigt, alle socialen Verbände mit, es gehört keinem derselben ausschließlich an und erscheint insofern jenen nicht unter-, sondern nebengeordnet. Auch in seinem Wirkungskreise zeigt es eine ähnliche weite Erstreckung, wie sie den großen Verbänden zukommt; durch die Mannigfaltigkeit und die Verbreitung seiner Anstalten und vermöge der flüssigen Natur des freien Bildungserwerbes zieht es Alle heran und erhält sie wenigstens in gewissem Grade dauernd in seiner Sphäre. Durch diesen universalen Zug erscheint es dem Staate und der Kirche, welche sich an die Gesamtheit richten und den ganzen Menschen fordern, verwandter, als irgend einer auf spezielle Zwecke gerichteten Institution des Socialkörpers, wie etwa das Justizwesen, das Heerwesen u. a. Darum ist es nicht ungewöhnlich, Staat, Kirche und Schule oder Gemeinwesen, Religion und Bildung in eine Linie zu stellen. Wir thun dies, wenn wir neben den Römern und den Israeliten die Griechen als die Lehrer und geistigen Vorfahren der europäischen Nationen bezeichnen; im Mittelalter war es ein gangbares Wort, Italien habe den Stuhl Petri, Deutschland den Kaiserthron, Frankreich den Lehrstuhl, wobei die Pariser Universität vorschwebte. Auch Philosophen haben die Parallelsetzung von Staat, Kirche und Schule, letzteres Wort im Sinne aller dem Geistesleben dienenden Anstalten gefaßt, vorgenommen; so Schleiermacher, welcher die Schule, um-

fassend die Schule im eigentlichen Sinne, die Universität und die Akademie der Wissenschaften, als einen dritten ethischen Organismus neben der Rechtsgemeinschaft und der religiösen Gemeinschaft bezeichnet (vergl. Bd. I, Einl. S. 80). Mit tendenziöser, gegen die Kirche gerichteter Wendung bezeichnet man wohl Staat, Kirche und Schule als die drei Anstalten, welche der Erziehung der Menschheit zu dienen haben, daher nicht umgekehrt die Erziehung der Kirche dienen, die Schule von der Kirche abhängen dürfe. Die letztere Auffassung ist leicht als haltlos zu erkennen, sie beruht auf einer quaternio terminorum, denn der Begriff Erziehung wird in verschiedenem Sinne verwendet, einmal im Sinne von sittlicher Vervollkommnung, das andere Mal im Sinne von Jugenderziehung; jener hat allerdings die Kirche zu dienen, diese aber hat sie mit zu bestimmen, gerade weil sie jener dienen soll, und in dem Berufe der Versittlichung der Menschen liegt das Recht, auf die Jugend zu wirken, eingeschlossen. Aber die Nebeneinanderstellung von Staat, Kirche und Schule ist überhaupt nicht durchführbar, da sie die letztere über ihre Sphäre hinaushebt. Wenn man von einem Berufe des Staates, der Kirche, der Schule spricht, so ist das Wort jedesmal in einer anderen Bedeutung gebraucht. Der Staat hat einen Beruf im Sinne von potestas, befugter Gewalt, die Kirche hat einen Beruf im ursprünglichen Sinne des Wortes, im Sinne der *κλῆσις*, vocatio, der göttlichen Berufung (§. 37, S. 37) und beide sind vermöge ihres Berufes Träger der Autorität. Die Schule hat dagegen nichts Analoges, ihr Beruf ist, der geistigen Güterbewegung und damit der intellektuellen Erneuerung des Socialkörpers zu dienen, aber weder die Erzeugung noch die Verwaltung dieser Güter liegt ihr ob; ihre Autorität ist auf ihre Organe und auf die Lernenden beschränkt und von der kirchlichen und staatlichen Autorität abgeleitet. Insofern ist sie trotz ihrer universalen Ausdehnung doch einer Reihe von anderen Organen des Socialkörpers gleichzusetzen: dem Organe der materiellen Gütererzeugung, d. i. dem Gewerbewesen, dem Organe der materiellen Güterbewegung, d. i. dem Finanz- und Verkehrswesen, dem Organe des Kollektivwillens,

d. i. dem Verwaltungsapparate, dem Organe des Schutzes der Persönlichkeit und der Güter, d. i. dem Justizwesen, und dem Schutzorgane des Socialkörpers gegen äußere Angriffe, d. i. dem Heerwesen.

Die Aufgabe des Bildungswesens, die geistigen Güter zu verzweigen, ist schon Gegenstand der Darlegung gewesen (§. 92), an dieser Stelle ist die früher nur berührte Mitwirkung des Bildungswesens an dem Erneuerungsprozesse des Socialkörpers näher ins Auge zu fassen. Dieser Prozeß beruht darauf, daß bei dem socialen Organismus wie bei dem animalischen ein stetes Gehen und Kommen der konstituierenden Elemente stattfindet, wie ein solches Geburt und Tod darstellen (Bd. I, Einl. S. 5). Es ist in erster Linie eine physische Erneuerung, an welche die geistige erst sich anschließt; das Zeugen führt den die Gesellschaft erneuernden Nachwuchs ins Leben ein, und das Aufziehen erhält ihm das Leben, ehe mit dem Erziehen die ethische Assimilation desselben eintreten kann. Zeugen, Ziehen und Erziehen fällt der Familie zu, welche auch für die intellektuelle Assimilation der Jugend den Grund legt, auf welchem die Schule fortarbeitet. Die Schule assimiliert die Jugend zunächst dem Gemeinleben überhaupt ohne ein ausgesprochenes berufliches Ziel; von ihr erfolgt entweder unmittelbar der Eintritt in den Beruf, und an Stelle des Lernens tritt das Einüben auf dem Boden der Ausübung, oder es wird dieser Übergang durch Berufsschulen, in welchen der Unterricht kollektiv, aber das Ziel spezialisiert ist, vermittelt.

Die Erneuerung des Socialkörpers gestaltet sich in den Gesellschaftsgruppen verschieden, je nachdem die Berufsarten, die ihnen zugehören, mehr oder weniger ein geregeltes Lernen und Üben erforderlich machen. Der Nachwuchs des ackerbauenden Standes findet den Weg zu seinem Berufe bloß durch die Teilnahme an dessen Arbeiten; auch beim Gewerbestande muß das Anlernen an der Stätte der Arbeit stattfinden, aber es ist eine einigermaßen geregelte Lehrzeit durchzumachen, welche wieder die allgemeinen Fertigkeiten voraussetzt, die der Schulunterricht gewährt; die An=

wendung der Wissenschaft auf die Gewerbe hat zudem Spezialschulen ins Leben gerufen, so daß hier der Nachwuchs des Standes die Volksschule, die Lehrlingszeit und zum Teil die Gewerbeschule zu durchlaufen hat. Die technischen Berufsarten, wie sie teils dem Wehrstande, teils dem Nährstande angehören und zu denen sich auch die des Handelsstandes stellen, setzen außer der beruflichen Einübung auch Berufsstudien voraus, welche wieder auf einer breiteren Grundlage der Schulbildung ruhen müssen; hier sind die Stufen: allgemeine Vorbildung, Fachunterricht, fachliche Übung, Acceß zur Praxis. Bei den Berufsarten des Lehr- und Beamtenstandes bilden die Elemente der Wissenschaft den Ausgangspunkt, von ihnen aber soll der Weg nicht bloß durch die angewandte, sondern zugleich durch die reine Wissenschaft genommen werden, woran sich der Acceß zur Praxis anschließt. Die Bildung, welche die Universität, die Anstalt der reinen und angewandten Wissenschaften, gewährt, ist darum und insoweit eine höhere als die technische, weil sie, wenn auch nur zeitweilig, aus der Sphäre der dienenden Wissenschaft herausführt in die der freien und das mittelbare Interesse mit dem unmittelbaren vertauschen, also die eigentliche, rechte Geistesarbeit kosten läßt.

Es ist anziehend, sich mit Hilfe der Mittel, welche die Moralstatistik an die Hand giebt, den Prozeß der Erneuerung des Socialkörpers vorstellig zu machen, wenngleich jene Mittel nicht eben weit reichen, da die Statistiker den einschlägigen Gesichtspunkt bisher wenig beachtet haben. Die sogenannten Absterbeordnungen geben ein Mittel an die Hand, den numerischen Bestand einer Altersklasse, d. i. derjenigen Individuen, welche gleichzeitig zur Welt gekommen sind, zu verfolgen. Die Zahl derselben schmilzt innerhalb des ersten Lebensjahres auf $^3/_4$ zusammen, sinkt beim männlichen Geschlechte um das 14., beim weiblichen um das 20. Lebensjahr auf die Hälfte herab, erreicht um das 60. Jahr $^1/_4$ des anfänglichen Bestandes und beträgt nach 90 Jahren nur etwa $^1/_{200}$ desselben. Dieses Verhältnis kann durch eine Zeichnung veranschaulicht werden, welche etwa einem von breiter Basis aus spitz

zulaufenden Stamme ohne Äste, oder einer Glocke mit stark vorspringendem Rande gleicht; sie entsteht, wenn auf einer horizontalen Achse eine, die Zahl der Individuen darstellende Größe, auf der einen Seite für das männliche, auf der andern für das weibliche Geschlecht und auf der zugehörigen vertikalen Achse die Jahre eingetragen werden. In diese Zeichnung ist nun das Schema zur Veranschaulichung der socialen Ansicht der Bildungswege einzuzeichnen. Die Jahre der schulfähigen Kindheit stellen sich alsdann als ein durchgehender horizontaler Streifen dar, in dem nur die Prozente der ohne Schulunterricht bleibenden Kinder abzutrennen und die der häuslich unterrichteten zu markieren sind; in der Zone, welche die Jahre vor der Mündigkeit anzeigt, müssen die Prozente der in höhere Schulen eingetretenen Individuen bezeichnet werden. In der nächst höheren Zone der ersten Mündigkeit ist nunmehr die Scheidung der Lebenswege auszudrücken; für die überwiegende Mehrzahl der Gleichalterigen ist die Lehrzeit vorüber, sie tritt in das Leben ein, und ihr muß die Ausübung die Einübung ersetzen, ein zweiter Teil geht der Lehrlingszeit entgegen, der kleinste Teil verbleibt in den mittleren Schulen: Gymnasium, Realschule, höhere Mädchenschule. Diese entlassen aus jedem Jahrgang einen Teil ihrer Schüler, während der andere die Kurse vollendet. Nun treten abermals Scheidungen ein, die einen wenden sich den praktischen Berufsarten zu, die andern suchen den Abschluß ihrer Bildung auf den Hochschulen, um dann den Acceß zu den ins Auge gefaßten Berufsarten zu machen. Es ist nicht schwer, ungefähre numerische Daten der Veranschaulichung zu Grunde zu legen; um genaue zu erhalten, müßte der hier verfolgte Gesichtspunkt schon bei der Gewinnung des statistischen Materials eingehalten werden, was bei dem Interesse des Gegenstandes wohl lohnte. —

So gewiß Erziehung und Bildung an der Erneuerung des Socialkörpers durch Assimilation des Nachwuchses mitzuwirken haben, so wenig wird sich der Menschenfreund und Jugendfreund mit dieser Aufgabe befriedigt erklären, von dem Streben geleitet, daß die Jungen nicht bloß so werden sollen wie die Alten, sondern besser,

und daß die Gesellschaft nicht bloß auf ihrem Stande erhalten, sondern einem höheren zugeführt werden müsse. Hier liegt die Gefahr der Verstiegenheit und thörichten Weltverbesserei, an welchen Klippen manches pädagogische System gescheitert ist, dessen Trümmer zur Besonnenheit mahnen können, die Gefahr, die Pflichtaufgabe der Erziehung und Bildung zu unterschätzen, vermöge deren sie haftbar ist für das Gut und Erbe der Vorfahren, welches sie nicht an luftige Unternehmungen setzen darf (Bd. I, Einl., S. 28 f., S. 62 f.; Bd. II, §. 34, S. 24 f., §. 50, S. 120 u. f.). Aber richtig verstanden ist die zugrunde liegende Tendenz doch berechtigt und mit jener Pflichtaufgabe vereinbar; Erziehung und Bildung sollen mitwirken, daß es in der Welt besser werde und sie werden dies um so sicherer leisten, wenn sie die wahren Lebensgüter mit pietätsvollem Sinne erhalten und die überkommenen Segenskräfte zu immer vollerer Wirkung bringen. Insbesondere ist es das Gefüge der Gesellschaft, also des Inbegriffs der gütererzeugenden Verbände, auf welches die richtig organisierte geistige Güterbewegung rektifizierend und selbst aufbauend einwirken kann.

So betrachtete Platon das Bildungswesen als den Hebel, mit welchem die Zerfall drohende attische Gesellschaft wieder zurecht gebracht werden könne und er fixierte einen außerzeitlichen Beziehungspunkt für alle Bildungsarbeit, ein *μέγιστον μάθημα*, zu welchem die Stufen des Unterrichtes hinaufzuführen haben (§. 65, S. 192); in ihm sollte die Gesinnung bewurzelt sein, das Seine zu thun und sich damit dem Ganzen einzugliedern, dessen Seele die Gerechtigkeit ist. Im Grunde hat damit der große Denker den Weg gezeigt, auf den wir uns noch heute gewiesen sehen, wenn wir uns fragen, was durch die Jugendbildung geschehen könne, um der Dekomposition der Gesellschaft zu wehren. Der moderne Realismus faßt allerdings die Sache vom anderen Ende, vom Hinwirken auf berufliche Tüchtigkeit, allein ein verständnisvolles Verfolgen dieses Weges führt doch auf den idealen Gesichtspunkt. Sich auf seinen Beruf verstehen ist eine Bedingung befriedigter socialer Bethätigung, doch nicht die einzige; eine zweite liegt in der Selbstbescheidung und diese wird nicht

gewonnen, ohne Verständnis für die immateriellen Güter. Dem Streben nach den materiellen Gütern haftet notwendig ein egoistischer Zug an; wenn sie den Gesichtskreis ganz erfüllen, so greift ein Hasten und Jagen nach Besitz, ein unbefriedigter Drang Platz, der in der beruflichen Fertigkeit lediglich sein Mittel, nicht aber sein Korrektiv findet und früher oder später zur Zersetzung und zum Klassenhasse führt. Nur wenn ein höherer Beziehungspunkt in das Bewußtsein hineingestellt wird, kann dieser dekomponierenden Tendenz gesteuert werden. Allein wenn es zwar ideelle, aber wieder nur zeitliche Güter sind, welche der Übermacht der materiellen Interessen entgegengestellt werden, dann ist die Gesellschaft immer noch labil; so können Nationalbewußtsein und Patriotismus die Jagd nach dem Besitze wohl einigermaßen dämmen, indem sie in den Pendelschlag des Begehrens und Genießens, Genießens und Begehrens eine Abwechselung bringen; allein sie sind selbst der Verunreinigung ausgesetzt, werden Quelle von Begierden und Hoffahrt, wenn sie nicht wieder an den spirituellen Gütern und ihrer pietätsvollen, selbstlosen Pflege und Überlieferung ein endgültiges Korrektiv finden. So ist es doch wieder ein *μέγιστον μάθημα*, das unum necessarium, bei dem die Betrachtung anlangt. Das Bildungswesen ist im Stande, der Dekomposition der Gesellschaft zu wehren und positiv an ihrer Wiederherstellung mitzuarbeiten, wenn es in der Religion fundiert ist, wenn es etwas von der Pietät der religiösen Tradition auf die Überlieferung allen Lehrgutes überträgt, wenn es an überkommenen charaktervollen und darum charakterbildenden, als Gut und Erbe der Nachkommenschaft zu sichernden Lehranstalten seinen Kern hat und erst auf solchen Grundlagen berufliche Tüchtigkeit erzielt.

§. 96.

Soll das Bildungswesen einen Stützpunkt für die Reorganisation der Gesellschaft abgeben, so muß es selbst organisch sein und die

Bedingungen seiner organischen Gestaltung sind nunmehr ins Auge zu fassen. Von den Gestaltungen, welche die einzelnen Socialverbände mit sich bringen, konnten wir nur das Lehrwesen der Kirche als organisch, d. i. lediglich aus dem Prinzipe oder treibenden Gedanken entsprungen bezeichnen; dieses aber stellt nur ein Gebiet des ganzen Bildungswesens dar, welches zugleich die socialen und staatlichen Gestaltungen in sich faßt. So erscheint das Ganze zunächst nur als ein Aggregat, dessen Elemente verschiedenen Kräften entstammen und in verschiedenen Perioden hinzugekommen sind, also als ein Ergebnis geschichtlicher Ablagerung, das man eher ein mechanisches als ein organisches Produkt nennen könnte. Dieser Charakter tritt am deutlichsten hervor in Ländern, wo sich der Staat des Einflusses auf das Bildungswesen am längsten enthalten hat, wie dies z. B. in England der Fall ist. Es könnte fraglich sein, ob man überhaupt von einem englischen Bildungswesen reden könne, da vielmehr nur ein disparates und unorganisiertes Material für ein solches vorhanden ist. Neben den beiden alten Universitäten, welche ihre mittelalterliche Verfassung eigentümlich entwickelt treu festgehalten haben, stehen Hochschulen ganz jungen Datums von ganz andrer Tendenz und Verfassung; das Gleiche wiederholt sich bei den mittleren Schulen, welche in die an Zahl und Charakter ungleichen Gruppen der alten, aus dem XV. und XVI. Jahrhundert stammenden Lateinschulen und der nachgewachsenen Anstalten von modernem Zuschnitte zerfallen; dem niederen Unterrichte dienen teils private Elementarschulen, teils von Associationen errichtete Armenschulen, teils von Konfessionsgenossen erhaltene Anstalten und erst in letzter Zeit hat die Regierung einige konformierende Bestimmungen über den Vulgärunterricht erlassen. In den übrigen europäischen Kulturstaaten ist mehr für die Angleichung und Verbindung der verschiedenen Gebiete der Bildungsarbeit gethan, allein damit doch noch nicht die Aufgabe ihrer organischen Gestaltung gelöst.

Was der Staat leistet, wenn er die Rechtsverhältnisse der Anstalten regelt, sie in Verbindung untereinander setzt, Ergänzungen und gleichmäßige Verteilung vornimmt, ist die Herstellung eines

Systems und damit ist zunächst nur ein formeller Fortschritt gegeben. Wenn bei dieser Systematisierung falsche Prinzipien walten, wenn der Uniformierung lebensvolle Gestaltungen geopfert werden, wenn dem Doktrinarismus zu Gefallen triebkräftige Faktoren ungenutzt bleiben, wenn etwa gar ein omnipotenter Staat ältere Rechte verkürzt und Autoritäten anderer Ordnung verkennt, dann ist der unfertige Zustand, den das Bildungswesen als Aggregat zeigt, dem auf verfehlter Grundlage fertig gemachten Systeme vorzuziehen, weil der erstere wenigstens den fruchtenden Elementen Spielraum giebt, während sie im falschen Systeme eingeengt sind.

Es ist aber über das Aggregat sowohl, als über das bloße System hinaus zur organischen Gestaltung des Bildungswesens fortzuschreiten, bei welcher die geschlossene Einheit aller Faktoren nach Maßgabe ihres Wertes und ihres Beitrages zum Gesamtzwecke angestrebt wird. Das Problem, welches hier vorliegt, ist offenbar demjenigen analog, welches wir als die Organisation des Bildungsinhaltes bezeichnet und früher behandelt haben (§. 65 f., S. 192 f.). Dort galt es, sich über das stillose Aggregat von Lehrplänen zu erheben, welche durch bloßes Zusammenrücken von Lehrgängen zustande kommen und bestenfalls eine äußerlich systematische Form aufweisen (§. 66, S. 200 und §. 67, S. 208). Um an Stelle dieses mechanischen Nebeneinander ein Lebendiges zu setzen, bedurfte es zuvörderst der Konzentration des Bildungsinhaltes in dem Sinne seiner durchgängigen Beziehung auf den sittlich-religiösen Zweck, ferner der Wechselbeziehung der Lehrfächer, durch welche der Unterricht zu einem Kontinuum gestaltet wird, endlich der Abstufung, welche, unter Rücksicht auf den Unterschied des Grundlegenden und Accessorischen, die successive Bewältigung jenes Inhaltes ermöglicht; um weiterhin den organisierten Inhalt mit dem Geiste des Lernenden in das richtige Verhältnis zu setzen, war die Verzweigung des Lehrstoffes in den Gedanken- und Interessenkreis notwendig (§. 70, S. 226). Alle diese Momente finden in der jetzt vorliegenden Aufgabe ihr Analogon: Auch beim Bildungswesen bedarf es der durchgängigen Beziehung seiner Glieder auf

den obersten Zweck, der Herstellung der Kontinuität der Bildungsarbeit, der Abstufung ihrer Anstalten und zwar einer derartigen, daß die grundlegenden Gestaltungen für die accessorischen die Norm abgeben, und schließlich der Verzweigung des Bildungswesens in den Socialkörper, vermöge deren es sich dessen Bedürfnissen möglichst eng anschließt und dessen Kräfte sich dienend dienstbar macht.

Im Bildungsinhalte nimmt das religiöse und nächst ihm das patriotische Element die centrale Stellung ein und im Bildungswesen haben die Vertreter beider, die Kirche und der Staat, den analogen Vorrang vor den übrigen Faktoren. Da das moderne Wesen auf eine Mehrheit von religiösen Bekenntnissen gestellt ist, so kann der religiöse Charakter der Schule nur in ihrer Konfessionalität zur Geltung kommen. Diese ist mit dem patriotischen Charakter, den der Staat der Schule zu geben hat, vereinbar, da die Religion die Grundlage der staatlichen Autorität bildet, keine Konfession aber sich gegen die letztere kehrt, vielmehr die im Geiste der Gerechtigkeit ausgeübte weltliche Autorität befestigt. Die Konfessionalität der Volksschule beruht auf historischen und auf inneren Gründen; auf historischen, insofern die Volksschule sich aus der Pfarrschule entwickelt hat und dieser den idealen Kern verdankt, welcher sie über die bloße Fertigkeitsschule hinausgehoben hat (Bd. I, §. 15, S. 211 und oben §. 94, S. 478); innere Gründe aber vindizieren der Volksschule den konfessionellen Charakter, indem die Kinderlehre ein Teil der Seelsorge ist, die Religionsgemeinschaften also die Pflicht der religiösen Unterweisung der Unmündigen haben, so daß sie bei gewaltsamer Ausweisung aus der Schule eigene Anstalten dazu herstellen müßten, was aber hieße, das Zusammengehörige zerreißen, den Fertigkeiten den höheren Beziehungspunkt und dem sittlich-religiösen Unterrichte das Feld der Verzweigung nehmen. Den konfessionellen Religionsunterricht aber an zweite Stelle zu setzen und etwa einen Moralunterricht zum Mittelpunkte zu machen, ist unstatthaft, denn ein solcher wird sich entweder gegen den Religionsunterricht kehren und damit Bildung und Sittlichkeit

zugleich gefährden, oder er wird ein kraftloses Scheinleben führen, da er nicht wie der Religionsunterricht Kultus und Leben zur Seite hat, mithin überflüssig und darum, weil die Volksschule Kraft und Zeit nutzbringender verwenden muß, auch schädlich sein. Bleibt aber der wirkliche Religionsunterricht mit den Religionsübungen bestehen, so müssen auch die äußeren Verhältnisse der Schule dem entsprechend geordnet sein; wenn die Volksschule, dank der lebendigen Sitte, einen konfessionellen Lehrbetrieb hat, aber gesetzlich konfessionslos heißt, so giebt dies Zwitterbildungen und macht das Volk irre, dessen gesunder Sinn verlangt, daß das Äußere zum Inneren passe. In der Forderung der Konfessionalität ist auch eingeschlossen, daß die Religionsgenossenschaften einen wesentlichen Anteil an der Schulaufsicht und der Anstellung der Lehrer besitzen. Der Vertreter der Konfession muß berechtigt sein, den mit dem Relionsunterrichte betrauten Lehrer darin unmittelbar zu kontrollieren und es heißt dem organischen Prinzip ins Gesicht schlagen, wenn zwischen den Geistlichen und den Lehrer ein Schulinspektor eingeschoben wird, also ein staatliches Organ eine Instanz in Fragen des Glaubens und Gewissens bildet.

Die Konfessionalität ist auch für die höheren Anstalten das Normale, so gewiß die sittlich-religiöse Bildung den Kern der intellektuellen ausmachen muß. Zum Lernen in der Schule gehört ein Schulleben, zu diesem aber ein Schulgottesdienst, der nur den Ritus einer bestimmten Konfession haben kann. Wenn ein inneres Verhältnis zwischen dem Religionsunterrichte und den anderen Fächern, besonders dem historischen und sprachlichen, stattfinden soll, so kann der spezifische Charakter des ersteren unmöglich aus dem Spiele bleiben und es würde der Konzentrationsidee unvollkommen entsprochen werden, wenn man sich mit farb- und charakterlosen Allgemeinheiten begnügte. Auch das Zusammenwirken von Schule und Haus ist ein gedeihlicheres, wenn eine gemeinsame religiöse Grundlage vorhanden ist, und hat das Haus eine solche verloren, so kann die Schule sie einigermaßen ersetzen. Allerdings machen lokale Verhältnisse häufig konfessionell-gemischte Anstalten notwendig

und mit gutem Willen und Umsicht lassen sich auch innerhalb dieser die sittlich=religiösen Bildungsziele erreichen, allein die Verschiedenartigkeit ihrer Elemente läßt sich doch nie ganz überwinden.

Wie der Bildungsinhalt, so ist auch das Bildungswesen successiv zustande gekommen und die einzelnen Gebiete desselben stehen nicht von selbst in einer Wechselbeziehung, die derjenigen von Gliedern eines Körpers entfernt analog wäre. Ihre Zusammenfassung durch den Staat hat einen Anfang dazu gemacht, aber es reicht nicht aus, wenn sich das Ganze nur bei der obersten Behörde zusammenfindet. Das Bindeglied, welches neben jener berufen ist, den Wechselverkehr der Zweige des Schulwesens zu vermitteln, ist der Lehrstand, und es gilt das im großen wieder zu gewinnen, was die Universitäten des Mittelalters in beschränkterem Maßstabe besessen haben (§. 94, S. 476). Gegenwärtig giebt es im Grunde keinen Lehrstand, sondern nur Kategorieen von Lehrern, welche sich kastenartig gegen einander abschließen. Die Universitätslehrer wissen sich als Gelehrte und haben keine Beziehungen zu den Schulmännern; von diesen wieder fühlen sich die mit dem gelehrten Unterrichte beschäftigten hoch über den „Schulmeistern", während diese sich als Vertreter der Lehrtechnik wissen, welche sie den übrigen absprechen. Der Grund dieses Auseinandergehens liegt in der Aufteilung dessen, was überall vereinigt bleiben sollte: Kenntnisse und Lehrtechnik, oder positives Wissen und methodisches Können. Der Universitätslehrer bedarf neben der Beherrschung seines Faches zugleich einer gewissen Übung im Lehren, widrigenfalls er letztere auf Kosten seiner Zuhörer nachzutragen genötigt ist, andrerseits soll auch der Elementarlehrer seinen Stoff mit eindringendem Verständnisse und mit Zurückgehen auf dessen Voraussetzungen bewältigt haben und bei den Lehrern der mittleren Schulen sollte das scientifische und das didaktische Element im Gleichgewichte stehen. Es giebt nun wohl Universitätslehrer, für welche die Bildung und geistige Gesamtförderung der Studierenden ein Augenmerk bildet, es giebt andrerseits Lehrer an Gymnasien und Realschulen, welche gelehrte Arbeiten liefern und wieder andere, welche in der Lehrtechnik Treffliches leisten

und Volksschullehrer, die ohne Verstiegenheit nach Fortbildung streben und das discendo docemus zur Wahrheit machen; allein diese Elemente sind zu vereinzelt, um Fühlung zwischen den verschiedenen Kategorieen herzustellen. Dies wäre nur zu erreichen, wenn die große Lücke geschlossen würde, welche in unserm Bildungswesen klafft, wenn für die Vorbildung der Gymnasiallehrer angemessene Veranstaltungen getroffen würden. Denkt man sich die fachliche Vorbildung derselben, für welche Sorge getragen ist, durch eine theoretisch-didaktische und durch eine technische ergänzt und das pädagogische Universitätsseminar erweitert und mit einem Gymnasium verbunden, dessen Lycealklassen den Übergang zum scientifischen Unterrichte bilden und dessen elementare Vorklassen in die Volksschule hinein ragen (vergl. §. 100), so wird eine Basis gewonnen für die Unterrichtstechnik aller Grade und damit ein Vereinigungspunkt für die Vorbildung der Lehrer aller Stufen. Der künftige Privatdocent kann dort am Lycealunterrichte seine Vorübungen machen, der künftige Gymnasiallehrer lernt Meister der elementaren Technik kennen und diese als Ergänzung seiner Praxis schätzen, die in den Elementarklassen wirkenden Volksschullehrer stehen in einem Schulganzen, an welchem mitzuarbeiten ihnen ebensowohl Quelle eines erhöhten Standesbewußtseins, als der Selbstbescheidung werden kann.

Es sind aber noch weiterreichende Gründe, welche auf die Wiedervereinigung des auseinanderstrebenden Lehrstandes hinweisen. Wenn die Universitätslehrer Interesse und Verständnis für die Schule verlieren, so kann man nicht klagen, daß die Universität als solche auf das Schulwesen keinen Einfluß mehr hat und doch ist dies kein normales Verhältnis und steht in beschämendem Gegensatze zu Einrichtungen des Mittelalters (§. 94, S. 476); die Wissenschaft ohne lebendigen Verkehr mit der Lehre erstarrt, die Lehre ohne den Rückhalt der Wissenschaft verflacht. Wenn andrerseits die Volksschullehrer ohne Kontakt mit den Vertretern der höheren Anstalten sind, so nimmt bei ihnen die Entwickelung des Standesbewußtseins ebenfalls eine Richtung zur Exklusivität; es greifen unklare Bestrebungen statt, es arbeiten sich unlautere Elemente auf

und die besseren werden durch den mit Unwissenheit gepaarten Radikalismus mitgerissen oder terrorisiert. Hier liegt die sociale Frage des Lehrstandes, deren Lösung zur Zeit noch der Vereinsthätigkeit überlassen ist; nach dieser Richtung hauptsächlich liegt das Verdienst des von Ziller 1868 begründeten „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik", welcher Vertreter aller Rangstufen des Lehramtes umfaßt und aus den Kreisen des Zillerschen Universitätsseminars in Leipzig hervorgegangen ist; wenngleich er sich noch in manchem Betracht zur Klarheit wird herausarbeiten müssen, so bezeichnet er doch in dankenswerter Weise die Stelle, wo anzusetzen ist, um einen organisch gegliederten Lehrstand ins Leben zu rufen.

Auf die Abstufung der Schulen nach dem Lebensalter der Schüler und nach dem Umfange des Unterrichtes haben uns schon die früheren Betrachtungen geführt, hier, wo es sich um die organische Gestaltung des Bildungswesens handelt, ist diejenige Abstufung des Ranges der Lehranstalten ins Auge zu fassen, welche darauf beruht, daß einige derselben grundlegend und maßgebend für die übrigen sind, welche einen accessorischen Charakter haben. Jene sind die Keime für die organische Gestaltung, in ihnen sind die Stützpunkte, Leitlinien, Normen für die nachgewachsenen Anstalten zu suchen. Von dieser Art aber sind zwei durch ihre Geschichte und ihre bleibenden Aufgaben hervorragende Anstalten: die Universität und die Volksschule.

Die Universität hat den Grundriß ihres Lehrplanes in dem Systeme der vier Fakultäten, welches sich auf die Scheidung der fundamentalen und accessorischen Disziplinen zurückführen läßt. Die philosophische Fakultät umfaßt als Erbin des ordo artium Philologie, Mathematik und Philosophie, die oberste Fakultät fügt die Theologie hinzu, die beiden mittleren vertreten Disziplinen, in welchen die accessorischen Wissenschaften angewandt sind, und zwar bringt die juristische die historischen, die medizinische die Naturwissenschaften zur Anwendung. Zwar haben die letzteren eine weitere Sphäre der Anwendung, aber die Medizin hat doch gegenüber Disziplinen, wie Technologie, Architektonik, Bodenkulturlehre u. a., eine besondere

Stellung, teils wegen ihres universalen Charakters, da sie „die große und kleine Welt" zu durchschreiten hat, teils weil sie die vitalen Interessen im buchstäblichen Sinne zum Gegenstande hat; sie hat mit dem somatischen Elemente des menschlichen Lebens zu thun, wie die Jurisprudenz mit dem socialen, die Theologie mit dem spirituellen.

Für die höheren Anstalten technischer Berufsbildung hat die Universität einen Stützpunkt zu bilden. Der Gesichtspunkt jener ist ein anderer, indem sie das gelehrte Element der Wissenschaft bei Seite lassen und sie nur als angewandte betreiben. Darum war es ein Mißgriff, den technischen Schulen einen akademischen Zuschnitt zu geben, wohl aber ist eine Bei- und Unterordnung derselben ihr richtiges Verhältnis zur Universität; wenn letztere wirklich die universitas litterarum repräsentiert, so sollte ihr auch eine Mitwirkung bei der Anwendung der Wissenschaften zustehen, zudem ist es auch für die Theorie von Wert, mit der Praxis Fühlung zu gewinnen. Wie die Fakultäten mit den technischen Anstalten zu verbinden seien, vielleicht der Art, daß die Habilitation den Zutritt dazu bezeichnet und erfolgreiche technische Lehrthätigkeit zu akademischen Professuren befähigt, oder in andrer Weise, hängt von bestimmten historischen Verhältnissen ab, aber es liegt hier eine Aufgabe für die organische Gestaltung des Bildungswesens vor.

Als die eigentliche gelehrte Schule hat die Universität dem Gymnasium als der gelehrten Vorschule die Richtlinien zu geben. Seit man dieses einfache historisch und im Wesen der Sache begründete Verhältnis außer Acht ließ, gerieth man auf den Weg des Experimentierens mit dem Gymnasium; man ließ sich durch Rücksichten auf eine unbestimmte höhere Bildung leiten, welche das Gymnasium auch denen schuldig sei, welche nicht den akademischen Studien entgegengehen und man übersah, daß der Weg zu diesen Studien, wenn er nur richtig angelegt ist, auch zu Seitenwegen verschiedener Art Zutritt giebt. Die Universität hat vom Gymnasium und nur von diesem ihre Schüler zu empfangen und sie giebt ihm so wie den übrigen höheren Anstalten die Lehrer. Das

Bindeglied zwischen beiden Anstalten bildet das Lyceum, dessen Mittelstellung in didaktischer Hinsicht wir schon gewürdigt haben (§. 91, S. 455), welches aber auch für die Schulverwaltung ein wichtiger Faktor ist. Wenn die Reife für das Lyceum mit gewissen Berechtigungen verbunden wird, so werden viele Elemente, die jetzt durch die oberen Gymnasialklassen hindurchgehen, ohne dahin zu gehören, rechtzeitiger ihre Wege finden; wenn die Zahl der Lyceen geringer wird als die der Lateinschulen, so liegt darin kein Nachteil, da alsdann auf die einzelne Anstalt mehr gewandt werden kann; für die Universität kann das Lyceum als Pflanzstätte für Lehrkräfte Bedeutung gewinnen, welche in dem die gymnasiale und die akademische Lehrmethode vermittelnden Verfahren des Lyceums eine mittelbare Vorbereitung auf die letztere finden.

Wenn die normative Bedeutung der Universität in der Würde des von ihr vertretenen Lehrgutes begründet ist, so liegt bei der Volksschule der Anspruch, einen zweiten Fußpunkt der Organisation zu bilden, in der Wichtigkeit der Aufgabe, aufklärend und zugleich versittlichend auf die Massen zu wirken. Das Verhältnis beider Anstalten ist vorgebildet in den beiden Richtungen des altchristlichen Lehrwesens: Katechetenschule und Kinderlehre, oder Priesterbildung und Seelsorge der Unmündigen. Die Volksschule ist die Anstalt des volkstümlichen Lehrgutes und insofern sie dieses zur Ausprägung bringt, wirkt sie auf alle Anstalten bestimmend, welche jenes verwenden oder zum Beziehungspunkte haben und insofern sind dieselben Nebenanstalten der Volksschule. Man kann diese einteilen in: 1) Varianten der Volksschule, welcher Art sind: die Bürgerschule, Stadtschule, Hauptschule, Fabrikschule, Armenschule u. s. w. 2) Erziehungsanstalten mit Volksschulunterricht als: Waisenhäuser, Rettungshäuser, Anstalten für Blinde, Taubstumme, Idioten u. a. 3) Anstalten des vorschulfähigen Alters als: Krippen, Kinderbewahranstalten, Kindergärten. 4) Anstalten zur Fortführung der Volksschulbildung als: Wiederholungsschulen, Fortbildungsschulen, Sonntagsschulen, Abendschulen, Ergänzungsschulen u. a.; auch die sogenannten Volkshochschulen der nordischen Länder gehören hierher.

5) Die Anstalten zur Bildung der Volksschullehrer als: Seminarien, Lehrerbildungsanstalten, Präparandieen, Normalschulen u. s. w. Der Anschluß der Nebenanstalten an die Volksschule ist bei den meisten durch die Sache selbst gegeben, nur bei zweien derselben muß er im Namen organischer Gestaltung eingeschärft werden: bei der Lehrerbildungsanstalt und bei der Fortbildungsschule.

Die Lehrerbildungsanstalt ist auf die Volksschule zu bauen, insofern das Lehrgut der letzteren für die angehenden Volksschullehrer den Gegenstand des eindringenden Verständnisses und der bis auf die Voraussetzungen zurückgehenden Bewältigung zu bilden hat, ein Prinzip, welches allein der encyklopädischen Zerfahrenheit der Lehrerbildung zu wehren vermag und, richtig gefaßt, dem Lehrerseminar keineswegs einen beschränkteren Zuschnitt giebt, da es vielmehr nur aufgiebt, was unfruchtbar und darum schädlich ist, ein Gegenstand, auf welchen wir später noch zu sprechen kommen (§. 100).

Die Fortbildungsschule erhält ihre Wichtigkeit dadurch, daß sie das Bindeglied ist, durch welches die Volksschule mit dem gewerblichen Bildungswesen zusammenhängt. Seit dem Verfalle und der Beseitigung der Zünfte ist das Lehrlingswesen einer Desorganisation verfallen, welche dem Eindringen des Socialismus den größten Vorschub geleistet hat; „die Arbeit ist dem Menschen aus einem Quell des Segens zu einer Quelle des Grolles und Hasses, ihre Erlernung ist ihm aus einer ernsten Vorbereitung auf das Leben zur Vorschule der Unbefriedigtheit geworden"[1]). Die Heilung dieser Schäden hat an mehreren Stellen zugleich einzusetzen; auf der einen Seite ist vorzugehen mit zeitgemäßer Erneuerung der Innungen, welche nicht bloß in der werkmännischen, sondern auch in der sittlich-religiösen Tendenz an die Einrichtungen der Blütezeit des Gewerbes anzuknüpfen haben, auf der anderen Seite aber durch Vorschieben des Kollektivsunterrichtes in das gewerbliche Gebiet. In dieser Richtung ist Oesterreich mit der Schöpfung der Gewerbeschulen,

[1]) Jul. Schulze, „Das heutige gewerbliche Lehrlingswesen". 1876, S. 57.

Belgien mit der der Lehrwerkstätten (ateliers d'apprentissage) vorgegangen; daneben wurde die Aufnahme eines Arbeitsunterrichtes in die Volksschule und Anfügung gewerblicher Fortbildungskurse an dieselbe befürwortet und versucht. Ohne Frage bildet die Volksschule den richtigen Anknüpfungspunkt, da sie die höheren Zwecke der Bildung vertritt und die Frage über das Niveau der bloß wirtschaftlichen Ansicht hinaushebt. Der eigentlich wunde Fleck der gewerblichen Vorbildung ist die sittlich-religiöse Verwahrlosung der Lehrlinge und Gesellen, deren Gesichtskreis in einem Alter, wo die Schüler der höheren Anstalten noch einen religiösen und humanistischen Unterricht genießen und wo die Landjugend zwar der Schule entwachsen, aber Dank der lebendigen Sitte, der Kirche nicht entfremdet ist, der idealen Elemente so gut wie völlig entbehrt. Diese Lücke hat man in segensvoller Weise durch die Gesellenvereine zu füllen unternommen, allein dieselben haben doch nur eine begrenzte Tragweite und bedürfen der Vorarbeit von Seiten der Schule. Die Einrichtung, welche das Übel an der Wurzel faßt, ist eine für die heranzubildenden Gewerbetreibenden obligatorische Fortbildungsschule, welche das Lehrgut der Volksschule unter Vortritt des Religionsunterrichtes mit Heranziehung allgemein gewerblicher Fertigkeiten fortführt und an welche sich fakultative, nach Bedarf zum Werkstattsunterricht zu erweiternde Kurse anschließen, eine Einrichtung, welche in Bayern zur Anwendung und Erprobung gekommen ist. —

In der Forderung der organischen Gestaltung des Bildungswesens liegt auch die eingeschlossen, daß dasselbe als Organ des socialen Körpers wirke und zwar eines bestimmten, der vermöge geographischer, historischer und anderer Bedingungen diese und keine andere Gestalt angenommen hat. Die Grundsätze der Gestaltung, welche aus der Sache selbst erfließen, müssen in diesen hineinverzweigt, sie müssen individualisiert werden für den gegebenen Fall, und die besonderen Fingerzeige, welche dieser giebt, mit jenen in Einklang gesetzt werden. In diesem Sinne kann man Macaulay's Wort über die Verfassung auf das Bildungswesen anwenden, beide

haben ihr Maß an dem Körper, für den sie bestimmt sind, gerade wie die Brauchbarkeit eines Rockes davon abhängt, ob er seinem Besitzer paßt, nicht davon, ob er dem Apoll von Belvedere sitzt. Näher betrachtet zeigt die Aufgabe zwei Seiten: es muß bei der Organisation des Bildungswesens einerseits ein Anschluß an die speziellen und spezifischen Bedürfnisse stattfinden und es muß andrerseits eine Heranziehung der besonderen Faktoren eintreten. Das erste Prinzip verlangt, daß die organisierende Macht Verständnis für berechtigte Varianten der verschiedenen Lehranstalten habe, und kehrt sich somit gegen die Uniformierung, das zweite fordert, daß jene Macht die Mitwirkung vorhandener Kräfte zulasse und selbst hervorrufe, und kehrt sich somit gegen die Monopolisierung des Unterrichtes.

Die moderne Unterrichtsorganisation ist im Allgemeinen der individualisierenden Tendenz wenig günstig; sie führt die Normalform, wenn nicht bloße Schablone durch, ohne auf lokale, historische und sonstige Eigentümlichkeiten Rücksicht zu nehmen (Bd. I, §. 30, S. 419 f.); auch auf sie paßt das Argument gegen den schablonenhaften Unterricht: sie baut mit Eifer eine Wasserleitung und verschüttet dabei lebendige Quellen. Am ehesten haben noch die Universitäten etwas Individuelles bewahrt, jede hat wenigstens noch eine eigene Physiognomie, wenngleich keinen rechten Charakter mehr; auch sie sind uniformiert, während die alten Generalstudien unbeschadet ihrer internationalen Tragweite auch lokalen und ortsgeschichtlichen Elementen eine Stelle gaben, auch hierin der Kirche nachfolgend, welche mit der Aufrechterhaltung des allgemeinen Charakters die Zulassung und Pflege volkstümlicher und landschaftlicher Traditionen und Kulte zu vereinigen wußte. Weit uniformer als die Hochschulen sind die Gymnasien, lediglich Exemplare eines Genus; selbst historisch bewährte Varianten des gymnasialen Typus hat man schablonengerecht gemacht, wie z. B. die sächsischen Fürstenschulen; eine Menge nachgewachsener großstädtischer Gymnasien hat nicht einmal mehr Namen, sondern wird wie die Straßen in Amerika mit Nummern bezeichnet; daß sie keine Geschichte

haben und darum um ein Bildungsmittel ärmer sind als die alten Anstalten, wird gar nicht bemerkt, weil man auch bei diesen die Schulgeschichte nicht didaktisch verwertet. In diesem Punkte ist mit Recht auf die englischen latin schools hingewiesen worden, von denen jede nicht bloß eine Individualität, sondern einen Charakter hat und darum auch Charaktere zu bilden vermag, während Schablonenanstalten Schablonenmenschen in die Welt schicken. Es geschieht der wirklichen Einheit kein Abbruch, wenn sich die Schule mannigfach differenziert und innerhalb eines festen Rahmens die eine diese, die andere jene Seite des Bildungsinhaltes mehr zur Geltung bringt; ist der Lehrplan organisch, so verträgt er die Variation nach speziellen Umständen; ist er selber durch bloße Summierung atomistischer Elemente entstanden, dann ist es allerdings erforderlich, daß er streng eingehalten wird, damit alles beisammen bleibe, denn ein Rezept verträgt keine Varianten. Gewiß giebt es Grenzen für den Spielraum der Variation, und gegenüber einer Gesellschaft, welche den materiellen Interessen nachhängt, hat der Staat die Pflicht, im Einvernehmen mit der Kirche ein Ausmaß der idealen Elemente des Unterrichtes zu fixieren, aber in Bezug auf andre, besonders accessorische, sollten die Bestimmungen minder rigoros sein.

Für die Volksschule bringt die Aufgabe, die Elemente der Bildung darzubieten, die Ausbildung eines durchgehenden Typus mit sich, allein das frühe Lebensalter ihrer Schüler und die geringe Unterstützung seitens des Hauses machen zur Pflicht, auf individuelle Anknüpfung des Unterrichtes Bedacht zu nehmen, deren Durchführung auf die Schule selbst individualisierend wirken muß. Macht man mit der Forderung Ernst, die Welt- und Vaterlandskunde an die Heimatskunde, d. i. an die Belehrung über die Umgebung des Schülers anzuknüpfen, so muß jede Dorfschule etwas Eigenartiges bekommen, weil jedes Dorf eine Heimat für sich ist. Die Heimat bestimmt aber nicht bloß den Gesichtskreis, sondern zum Teil auch den Interessenkreis und die Sitten und auch die daher rührenden Besonderheiten müssen sich im Unterrichte reflektieren, welcher mit

Sitte und Leben Fühlung zu suchen hat. So ist es wohl in der Ordnung, daß die Schule eines Gebirgsdorfes anders aussieht als die eines Dorfes im Flachlande und als die eines Fischerdorfes. Die Individualisierung stellt sich zum Teil von selbst ein; allein bei der Organisation sollte man auf dieselbe Rücksicht nehmen, derart, daß die durchgehenden Elemente von gewissen variablen, unterschieden werden. Hier fehlen die Vorarbeiten; wir sollten eine Naturgeschichte der Schulen haben, in welcher mit dem Spürsinne und der Darstellungsgabe Riehls die Varianten etwa des Dorfschultypus aufgezeigt würden, woraus dann zu ersehen wäre, wie sich die verschiedenen Eigentümlichkeiten auf die Schule projizieren. Auch die bescheidenste Quelle volkstümlichen Geisteslebens verdient heutzutage erhalten und selbst mit einer Brunnenfassung umhegt zu werden, auch die geringste lokale und traditionell begründete Besonderheit hat Anspruch auf Beachtung in einer Periode, wo der Zeitgeist Alles nivellierend und zersetzend ergreifen möchte. Die Volksschule kann und soll dem Volke seine Lieder und Sagen erhalten, halb vergessene wieder auffrischen, selbst ganz entschwundene erneuern, aber sie kann es nur, wenn sie in engem Kontakte mit ihm, mit seinen Sitten und — nicht zum Geringsten — mit seinem Glauben steht. Die neuere Socialforschung spricht gern von einer Volksseele, ein Ausdruck, welcher leicht ins Phrasenhafte überschlagen kann, aber richtig verstanden einen wahren Gedanken ausdrückt; ziehen wir denselben zur Bestimmung unserer Aufgabe heran, so erhält diese die Fassung: die Anstalten zur Lehre und Leitung der Jugend müssen die allgemeinen Güter, welche sie zu vertreten haben, so überliefern und verbreiten, daß ihnen die spontanen Regungen der Volksseele entgegenkommen und darum sorgfältig auf deren Besonderheit achthaben.

Die Forderung, daß das Bildungswesen der bestimmten Gesellschaft oder Nation, welcher es dient, angepaßt werden müsse, hat zu ihrer Konsequenz die andere, daß zu seiner Herstellung und Erhaltung die Kräfte jener heranzuziehen sind; in der Abweisung des Uniformierens als des Widerspiels der berechtigten Individuali-

sierung ist auch die der Monopolisierung, als des Gegensatzes zur Mitwirkung der berechtigten Kräfte einbegriffen. Ein Volk muß seine Schulen als *seine* Schulen ansehen und hochhalten, es kann dies aber nur, wenn es daran mitwirkt; der sociale Körper verwächst mit Organen, welche ihm angebildet wurden, erst, wenn er sie durch seine Kräfte nährt und erhält. So standen die Universitäten des Mittelalters, weil sie aus der Gesellschaft hervorgegangen waren, mit dem Gemeinleben in Kontakt, der durch ihre Privilegien, ihre gelehrte Sprache, ihre besonderen Gebräuche nicht verringert wurde; das Land wußte, was es an seinem Generalstudium besaß, welches mit seiner eigenen Geschichte verwachsen war. Annähernd Ähnliches gilt von so manchen Lateinschulen der Renaissancezeit und die gelehrten Schulen Englands haben etwas derartiges in unsere Tage herübergerettet. Auch für die Volksschule gebietet eine weise Schulpolitik Bedachtnahme auf die Mitwirkung der Nächstbeteiligten, nicht bloß zur Tragung der Lasten, sondern auch in Einrichtung der Schule und Anstellung der Lehrer. Im Allgemeinen gilt es, bei der Gründung und Verwaltung von Schulen jene Faktoren des Gemeinwesens, welche der Staat wohl in sich aufgenommen hat, aber einsichtigerweise nicht der Selbstthätigkeit beraubt: Gemeinden, Bezirksvertretungen, Landschaftsvertretungen, und was es sonst von derartigen autonomen Organen giebt, zur Teilnahme heranzuziehen. Es ist freilich eine Selbstbescheidung und Enthaltsamkeit, welche dem Staate zugemutet wird, wenn er auf einem Boden, den er zum Teil selbst urbar gemacht hat, andern Kräften Mitwirkung einräumen soll, und es wird wenig Beispiele von freiwillig aufgegebenen Monopolen geben; allein jede Decentralisation stößt auf solche Schwierigkeiten, welche nicht unüberwindlich sind, sobald einleuchtet, daß das erhöhte Gemeinwohl für augenblickliche Verluste reichlich entschädigt. Damit aber im vorliegenden Falle das Gemeinwohl wirklich erhöht werde, ist die Garantie notwendig, daß von den geistigen Gütern, welche das Staatsschulwesen bewahrte, bei decentralisierter Gestaltung nichts verloren gehe. Es wäre kein Segen, wenn der Staat sein Schulregiment an eine in den mate-

riellen Interessen aufgehende Gesellschaft abträte, oder überreizten nationalen Aspirationen Raum gäbe. Die Sicherung jener Güter, welche der Staat mit der Kirche gemeinschaftlich zu hüten hat, ist die dringendere Rücksicht, als die Entbindung der socialen Kräfte, deren Rechtstitel doch erst in der Befähigung liegt, Mitträger jener Güter zu sein.

III.

Zur Schulkunde.

---

§. 97.

Das Gymnasium hat sich als Vorschule der Universität entwickelt und als Glied eines organischen Bildungswesens darf es diesen seinen historischen Fußpunkt nicht verlieren. Es hat vor den modernen Schulen den geschichtlichen Charakter voraus und zwar in doppeltem Sinne: es hat eine Geschichte und es vertritt die geschichtlichen Elemente der Bildung, wie sie vorzugsweise in den alten Sprachen gegeben sind. Vor allen Lehranstalten hat es den Vollbesitz der Bildungsmittel voraus; es kann den obersten, den sittlich-religiösen Zwecken der Bildung nicht bloß durch die Religionslehre, sondern auch durch Litteratur- und Geschichtsunterricht von namhafter Ausdehnung und Mannigfaltigkeit dienen; es besitzt besonders in seinem Sprachunterrichte schätzbare Mittel zur inneren Gestaltung und vermag dabei mit Kenntnis und Fertigkeit mancher Art auszustatten. Mit Rücksicht auf die volle Entfaltung der Bildungsmittel, welche es vor den andern Anstalten auszeichnet, könnte man das Gymnasium als die Vollschule bezeichnen.

Die Mannigfaltigkeit seiner Bildungsmittel darf aber nicht zur Stillosigkeit ausarten. Vor dieser muß zunächst die Scheidung der fundamentalen und accessorischen Lehrstoffe bewahren, ferner das Festhalten an jener Abstufung des Lehrplanes, welche durch die

Reihe: Philologie — Mathematik — Philosophie ausgedrückt wird, endlich die Durchführung des christlichen Charakters und dessen innere Verbindung mit dem klassischen Elemente.

Dieses letztere, die alten Sprachen, das Handwerkszeug der gelehrten Bildung, das ABC der Wissenschaft, sind das hervorstechendste Merkmal des Gymnasiums. Mit Recht gilt dem Volke nur diejenige Schule als Gymnasium, wo Latein und Griechisch gelehrt wird. Die alten Sprachen geben dem ganzen Gymnasialunterrichte den Charakter: der theologische Bildungsunterricht, die modernen Sprachen, die Geschichte, selbst Mathematik und Naturkunde können und sollen den Einfluß jener zeigen und wenn der Lehrbetrieb ein organischer ist, so muß die ganze Anstalt einen klassischen Zug und Schwung haben. Die alten Autoren bieten in ihrer Verteilung auf die Gymnasialzeit die verständlichsten Anhaltspunkte für deren Abstufung und erscheinen der rückblickenden Erinnerung wie die Meilensteine eines durchmessenen Weges.

Für die Auswahl der Schulautoren kommt die verschiedene Bedeutung in betracht, welche die Römer und die Griechen für uns haben. Beide sind unserem Geistesleben gleichsam an verschiedenen Stellen eingewachsen; von allen Gaben des alten Roms ist dessen Sprache die wichtigste für uns geworden und von den Errungenschaften der Griechen hat am frühesten und nachdrücklichsten die Philosophie auf die Weltansicht der christlichen Völker gewirkt; die Sprache der Römer und die Weisheit der Griechen sind somit auch für den Unterricht die vornehmlichen Beziehungspunkte. Die Sprache aber will aus Denkmälern der Sprachkunst, Werken der Dichter, Historiker, Redner, vorab aus solchen von sittlich-bildender Kraft geschöpft werden, und die Weisheit hat nicht bloß Philosophen zu ihren Vertretern, sondern auch Dichter und andere Schriftsteller, die sie der Jugend noch früher als die Denker vermitteln können, und so weisen beide Momente auf das Nämliche hin: auf Litteraturwerke vollendeter Form und ethischen Gehaltes. Es läßt sich nun eine Gruppe von Autoren bezeichnen, welche gleichsam den innersten Kreis bildet, an welchen sich eine zweite Gruppe vorbereitender und

eine dritte accessorischer Autoren anschließen. Zu der ersten gehören von Römern: Vergil, dessen Äneide „ein Reflex ist der gesamten Größe Roms, ein Nachhall seiner ganzen Geschichte" (Nägelsbach), ein Weltbuch, aus dem die Generationen ohne Unterbrechung ihre Bildung gesogen haben, Horaz, der Sänger des sühnenden Friedensfürsten, der Vermittler der edlen Formen der melischen Lyrik, Livius, dessen Thema bildet „der Beruf des römischen Volkes zur Weltherrschaft, bestimmt durch die Gottheit, ausgeführt durch die virtus der Römer" (Köchly) und Cicero, der vielseitige Meister der Rede, gleichsam der Schatzmeister der lateinischen Sprache, auf den „etwas übergeht von der Gewalt, die sie ausübt und von der Pietät, die sie erweckt" (Mommsen). Von den Griechen gehören in die erste Gruppe: Homer, der Vater und Fürst der Dichter, die Quelle der antiken Bildung, die Voraussetzung der griechischen Wissenschaft und Philosophie, Herodot, der Vater der Geschichte, gleichsehr durch frommen Tiefsinn, durch hochsinnige Vaterlandsliebe und hellen Blick ausgezeichnet, Sophokles, der größte der Tragiker, in welchem der Ursprung des Dramas aus dem Kultus noch nachwirkt, während er zugleich die Fülle des entwickelten attischen Geisteslebens reflektiert, und schließlich Platon, der die griechische Weisheit bis an die Schwelle der christlichen hinaufführt. — Welche Autoren zu vorbereitenden zu wählen sind, bestimmt sich nach den Bedürfnissen des Unterrichtes; dieser bedarf jedenfalls eines römischen Dichters, an welchem zweckmäßig die Elemente der Mythologie, der poetischen Sprache, der Metrik und der Prosodie gelernt werden können und dazu ist Ovid ohne Frage besonders geeignet; ferner eines Prosaikers von einfachem historischem Stil mit durchsichtigem Satzbau, der die Anwendung der Elemente der Syntax zuläßt, und derart ist Cäsar, obwohl er, summus auctorum, divus Julius, freilich nicht Ehre genug erhält, wenn er den Anfängern geboten wird, was jedoch die Rücksicht auf die Gesamtaufgabe unvermeidlich macht. Die Anfänger im Griechischen ließen die Humanisten Cebetis Tabula lesen, während die neuere Praxis dafür Xenophons Anabasis verwendet; beides läßt sich verbinden: die Anabasis ist

ein rechtes Jugendbuch und eine geeignete Vorstufe für Herodot, das Gemälde des Kebes eine solche für den lehrhaften Stil; den Grundriß der darin geschilderten Örtlichkeiten zeichnen die Schüler so gern wie die Marschroute der Zehntausend, die Allegorie stößt sie nicht ab, weil sie sehr anschaulich ist. — Als accessorische Schulautoren bezeichnen wir solche, welche wohl Bildungsgehalt besitzen und der Jugend zugänglich gemacht werden können, auf welche aber die leitenden Gesichtspunkte nur indirekt hinweisen; dahin gehören die griechischen lehrhaften und lyrischen Dichter und die Redner, sowie die reflektierten Historiker in beiden Sprachen.

Die lateinische Sprache hat das Gymnasium bis zur Handhabung zu lehren, die griechische nur bis zum Textverständnisse. Der lateinische Aufsatz bildet den verständlichen Zielpunkt der Stilübungen; bloße Retroversionen sind ein Griff ohne Klinge; Verstiegenheit wird vermieden durch Bevorzugung des erzählenden Stils und durch Anlehnung an einen den Schülern bekannten Text. Dagegen sind griechische Schreibübungen auf das geringste Maß zu beschränken; sie haben, in einfachster Form angewendet, ihren Wert bei der Einführung in die Formenlehre, dagegen höher getrieben, werden sie zum Schmarotzer der Lektüre.

Der Unterricht in der Muttersprache ist für die Anfänger mit dem Lateinunterrichte zu verbinden; nur in den Lesestoffen, an welche die Stilübungen anzuschließen haben, erhält er sein eigenes Gebiet. Die Lesestoffe werden für die Unterklassen zweckentsprechend aus dem Sagenschatze des Mittelalters entnommen, woran sich neuere Dichtungen verwandten Inhaltes und Charakters, so wie Bilder aus der Heimat und der vaterländischen Geschichte anschließen, alles in übersichtliche Gruppen geordnet. Die mittleren und oberen Klassen treten in die neuere klassische Litteratur ein, wobei Antikes und Modernes in Parallele zu stellen ist. Litterarhistorische Erklärungen sind notwendig, dagegen ist eine chronologisch fortgeführte Litteraturgeschichte entbehrlich. Das Verfolgen der klassischen Periode führt auf die Romantik und die Erneuerung des christlich-nationalen Elements und damit auf das Mittelalter zurück,

dessen Werke nun im Texte heranzuziehen sind. Die Lektüre mittelhochdeutscher Werke muß die richtige Mitte zwischen exakt sprachgeschichtlicher Behandlung, zu welcher die Zeit nicht vorhanden ist, und flüchtigem Tasten und Raten, welches der wissenschaftlichen Gewissenhaftigkeit Eintrag thut, zu treffen wissen. Das litterarhistorische und litteraturkundliche Material zum muttersprachlichen Unterrichte wird am besten mit dem der alten Sprachen in ein Hilfsbuch vereinigt.

Für die modernen Fremdsprachen muß sich das Gymnasium ein bescheidenes Ziel setzen; es kann nicht auf deren Bewältigung ausgehen, sondern nur darauf, gewisse elementare Schwierigkeiten zu überwinden, und damit dem Selbst- oder Privatunterrichte den Boden zu ebnen. Das Hinziehen dieses Unterrichtes durch den größeren Teil der Schulzeit ist zweckwidrig, sein Zusammendrängen in die unteren Klassen ist durch die Rücksicht auf die alten Sprachen ausgeschlossen, somit erscheinen die oberen Klassen als die geeignete Stelle dafür. In diesen ist das Verständnis für den praktischen Wert des modernen Sprachunterrichtes bereits vorhanden und es kann von der Erleichterung, welche das Vergleichen mit dem Latein und der Muttersprache gewährt, in umfänglicher Weise und ohne zu verwirren Gebrauch gemacht werden. Bleibt der Unterricht auf eine moderne Fremdsprache beschränkt, so kann darin natürlich mehr geleistet werden; die Hereinziehung einer zweiten ist, wenn alsdann die Beschränkung auf die Elemente bei beiden eingehalten wird, nicht schlechthin zu verwerfen.

Der Mathematik, welche im Formenunterrichte der untern Klassen vorzubereiten ist und als das den Mittelklassen charakteristische Arbeitsfeld auftritt, läßt sich ein gymnasialer Charakter geben, wenn ihre vielfachen Anknüpfungspunkte mit dem Altertume wahrgenommen werden. Wie bei den Alten soll sie in der elementaren Astronomie (mathematischen Geographie, Kalenderkunde) gipfeln und dieses Schlußthema durch Auswahl des Lehrstoffes, besonders der Beispiele, schon auf den früheren Stufen vorbereiten. Die Heranziehung der sphärischen Trigonometrie ist alsdann keine Ver-

stiegenheit; wohl aber ist als solche der Unterricht in der analytischen Geometrie zu bezeichnen; diese gehört zwar zu den anziehendsten Partieen der gesamten Größenlehre und ist begabten Schülern eben noch zugänglich, allein sie läßt sich nur bis zu einem Punkte führen, der auf die Anwendungen kaum Ausblick gestattet und auch dies nur unter solcher Mitarbeit der Schüler, wie sie im Hinblick auf das Ganze des Unterrichtes nicht verlangt werden kann. Die Stereometrie darf sich nicht in die Breite entfalten, da sie an Bildungsgehalt der Trigonometrie bedeutend nachsteht; bei der Algebra ist eine angemessene Gruppierung der Aufgaben vorzunehmen, mit Rücksicht auf die Berührung der Mathematik mit andern Fächern.

Wie dem philosophischen und theologischen Bildungsunterrichte Verbindung mit dem klassischen und damit ein gymnasialer Charakter gegeben werden kann, ist früher erörtert worden (§. 65, S. 196 und §. 75).

Die accessorischen Fächer entziehen den grundlegenden am wenigsten Zeit und Kraft, wenn sie nach einander auftreten, was zugleich ihren Lehrbetrieb durch Zusammenhalten des Stoffes fördert. Mit der Geographie ist die Naturgeschichte zu verbinden zu der Disziplin der Welt- und Heimatskunde und diese ist den unteren Klassen zuzuweisen. Dabei ist freilich ein anspruchsloser Zuschnitt des Unterrichtes unvermeidlich, allein von den Gesichtspunkten der neueren Geographie können doch manche zur Geltung kommen, besonders so weit sie Kombinationen herstellen und damit Gedächtnis und Verständnis zugleich fördern; der naturgeschichtliche Unterricht, wo möglich durch technische Arbeiten unterstützt, muß wirklichen Verkehr der Schüler mit der Natur stiften, aber hat sich von dem Streben nach systematischer Vollständigkeit völlig frei zu machen.

Der Geschichtsunterricht gehört den mittleren Klassen; es ist ihm eine sorgfältig durchgeführte geographische Bettung zu geben; die Anschauung der Heimat und die frischen Farben quellenmäßiger Darstellung sind mit Umsicht zu verwenden, die historischen Elemente der übrigen Fächer heranzuziehen, ohne doch die Darstellung zum

kulturhistorischen Mosaik zu machen, da ihr vielmehr der epische Charakter gewahrt bleiben soll. Die Verbindung mit dem klassischen Unterrichte ist durch Rücksicht auf die historischen Schulautoren, durch Mitteilungen aus klassischen Quellenschriftstellern (loci classici), durch Verwendung historischer, zumal lateinischer Aussprüche und durch Heranziehung der Fremd- und Lehnwörter zu bewerkstelligen.

Der Unterricht in der Naturlehre hat seine Stelle in den oberen Klassen. Er hat zur Voraussetzung, daß das sinnliche Weltbild durch die Mathematik einigermaßen durchgearbeitet und das Interesse für den kausalen Zusammenhang erwacht oder erstarkt ist; er stellt sich ergänzend neben den philosophischen Unterricht und vermittelt das Verständnis für die moderne Welt, welcher der Jüngling zuschreitet. Das Gymnasium darf sich auch hier nicht durch das falsche Ziel systematischer Vollständigkeit verlocken lassen; es kann sich nur um Auswahl geeigneter Partieen der Wissenschaft handeln, welche zu den anderen Lehrgebieten Beziehungen haben. Die Elemente der Mechanik heranzuziehen, ist durch deren Beziehungen zur Mathematik und zur Astronomie begründet; die Akustik kann eine ähnliche Stellung wie die Musiktheorie im System der sieben freien Künste beanspruchen; sie und die Optik haben zugleich zu den Künsten und zur Psychologie Beziehung, Wärmelehre und Magnetismus dagegen zur Geographie; soweit die genannten Zweige der Naturlehre schon im Altertume vertreten sind, gestatten sie auch mehrfache Anknüpfungen an die Philologie. Ein anderes Prinzip für die Auswahl des Stoffes bietet die Rücksicht auf die Veranschaulichung dar; Materien, welche sich ohne Schwierigkeit und ohne zerstreuende Vorrichtungen experimentell vorführen lassen, haben den Vorzug vor anderen, denen dieser Vorteil abgeht; eine stabile Reihe von Schulexperimenten ist daher ebenfalls ein Stützpunkt für den Unterricht in der Naturlehre. In wieweit außer physikalischen Materien auch solche aus der Chemie hereingezogen werden können, mag dahingestellt bleiben; der Rahmen würde alsdann noch nicht überschritten werden, wenn nur die encyklopädische Tendenz fernbleibt.

Sowohl der Entwickelungsgang der Schüler als die Natur der Lehrstoffe weisen auf einen dreistufigen Aufbau des Gymnasiums hin; eine Abteilung in zwei Stufen konnte ihm lediglich durch äußere Rücksichten aufgedrängt werden. Blicken wir auf die Darlegungen der §§. 67 bis 69 zurück, so wird sich leicht die Verteilung des Lehrstoffes auf die drei Stufen ergeben. Nennen wir die untere, drei Jahrgänge umfassende Stufe die niedere Lateinschule, so ist dieselbe charakterisiert durch folgende Lehrgegenstände: Religionslehre, Welt- und Heimatskunde, Muttersprache, Elemente des Latein, erste Elemente des Griechischen, und mathematischer Formenunterricht nebst Rechnen, welche Fächer wechselseitige Berührungen haben und daher das Ansetzen der Kraft an die Fertigkeiten nicht durch heterogenen Stoff erschweren. Die höhere Lateinschule, drei oder vier Jahrgänge umfassend, hat zu Lehrfächern: geschichtliche Religionslehre, Weltgeschichte, Muttersprache, Anfänge der klassischen Autorenlektüre, die ersteren Kurse der Mathematik.

Die oberste Stufe, das Lyceum, drei Jahrgänge umfassend, das schulmäßige Lernen zu schulmäßigen Studien erhöhend und dadurch den freien Studien der Universität entgegenführend, beschäftigt seine Angehörigen mit theologischem und philosophischem Bildungsunterrichte, der Lektüre der alten und der heimischen Autoren, den Elementen der modernen Fremdsprachen, so wie mit Mathematik und Physik.

§. 98.

Die Aufgabe der modernen Bildungsschulen, also der Real- und höheren Mädchenschule, läßt sich dahin zusammenfassen, daß sie, im Rahmen eines christlichen Schulwesens, ihr unterscheidendes Merkmal in der Erteilung eines modernen Humanitätsunterrichtes zu suchen haben; die nähere Bestimmung und zugleich richtige Einschränkung dieses Prinzips führt auf alle in Betracht kommenden Momente.

Der Unterricht dieser Anstalten ist modern in dem Sinne,

daß er seine Bildungsmittel vorzugsweise aus der Gegenwart entlehnt und die Schüler der Gegenwart unmittelbarer entgegenführt als das Gymnasium. Daher ist hier die Stellung der neueren Sprachen eine wichtigere als im Gymnasium, der Unterricht in den modernen Fremdsprachen ist früher zu beginnen und mit stärkerer Stundenzahl fortzuführen. Bei der Auswahl der Lektüre ist nicht bloß auf den sittlichen Gehalt, den stilistischen Wert und die Verständlichkeit der Texte Rücksicht zu nehmen, sondern auch darauf, ob sie die Eigentümlichkeit der Sprache und des Volksgeistes wiedergeben; solche Bücher sind zu lesen, die nicht bloß gut, sondern auch echt französisch, englisch u. s. w. sind. Darum sind schon für die Anfänger volkstümliche Stoffe zu wählen, wie Kindersprüche, Sprichwörter, Rätsel, Märchen u. a.; den Anfang dazu machte Mager in seinem französischen Sprachwerke, durchgeführt ist das Prinzip in dem trefflichen englischen Lesebuche von Dürr und Vietor. Ins Auge zu fassen sind Werke, welche auch inhaltlich mit dem Lande, dem Volke und dessen Geschichte bekannt machen; so sollte man Barantes Darstellung der Geschichte der Jungfrau von Orleans dem hergebrachten Voltaireschen Charles XII. vorziehen und Shakespeares histories trotz ihres geringeren poetischen Wertes neben den andern Dramen zur Geltung kommen lassen.

Der moderne Charakter dieser Anstalten macht sich auch in der Methode geltend, insofern die Gegenwart in ausgesprochenerer Weise einen Beziehungspunkt der Belehrungen bildet. Das Ausgehen vom Gesichtskreise, das Zurückgehen vom Gegebenen zu seinen Voraussetzungen, das Aufsteigen vom Besonderen zum Allgemeinen, also das heuristische und das analytische Element, haben für die modernen Bildungsschulen Anspruch auf eine größere, breitere Entfaltung. Beim Religionsunterrichte ist z. B. hier mehr als im Gymnasium der Bestand der Kirche in der Gegenwart, ihre Einrichtungen, ihr Kultus u. s. w. als Augenmerk bei den historischen Belehrungen festzuhalten. Die alte Geschichte und Geographie hat sich Beschränkungen zu Gunsten der neueren aufzuerlegen, auch das kulturgeschichtliche Element, welches das Leben der Gegenwart erklärt,

erhält mehr Raum, darf aber freilich nicht den Geschichtsunterricht zur Mosaikarbeit machen (§. 56, S. 156).

Dieses Gravitieren nach der Gegenwart hat nun aber seine Grenzen in der Aufgabe des Unterrichtes, doch ein gewisses historisches Verständnis des Gegenwärtigen vorzubereiten. Vor allem dürfen die Bildungsschätze, welche in der nationalen Vergangenheit liegen, nicht ungehoben bleiben; zumal in der Mädchenschule ist die Poesie des Mittelalters zu pflegen und, mit Absehen von verwässernden Auszügen und litterarhistorischen Phrasen, zur Einwirkung auf das Gemüt zu bringen. Dazu werden eng anschließende Bearbeitungen der Hauptwerke zweckmäßig verwandt, doch ist es auch sehr wohl durchführbar, reifen Schülerinnen die Sprachwerke der mittelhochdeutschen Periode selbst in die Hand zu geben. Auch die antike Litteratur hat in den modernen Bildungsschulen ihre Stelle zu finden und zwar in Übersetzungen und in Verknüpfung mit modern klassischen Dichtungen; in diesem Betracht sind die Schriften Herders zur alten Litteratur eine reiche Fundgrube. Gleichzeitig und vergleichend lassen sich z. B. Klopstocks Messiade, eine Übersetzung des Heliand und eine Auswahl aus Homer sowie aus Vergil behandeln, in ähnlicher Weise die deutschen Odendichter mit Horaz, und die antikisierenden Dramen unserer Klassiker mit sophokleischen und euripideischen parallelisieren.

Ein Vorschieben des Realschulunterrichtes bis zur Textlektüre der römischen Klassiker verändert den Charakter der Schulgattung und führt zu der Zwitterbildung der halbschürigen Gymnasien, die, wenn ihren Schülern die Universität geöffnet wird, diese unvermeidlich herabziehen müssen (§. 90, S. 450); dagegen werden mit Vorteil die Elemente des Lateins zum Zwecke der Durchbildung des Sprachbewußtseins und der Grundlegung für den modernen Sprachunterricht in den Lehrplan aufgenommen. Die Vorteile, welche das Latein, in solchem Ausmaße betrieben, der Realschule gewährt, können in gleicher Weise auch in der höheren Mädchenschule durch dasselbe erreicht werden und man würde damit ein wirksames Gegengewicht gegen die Oberflächlichkeit gewinnen, zu welcher allermeist der Betrieb des Sprachunterrichtes auf diesen Anstalten neigt.

Wenn die Aufgabe einmal ernstlich in Angriff genommen werden wird, dem halt- und charakterlosen Unterrichte der Mädchen pädagogischen Wert und didaktischen Stil zu geben, so wird die Heranziehung des Lateins eine Hauptfrage bilden.

Der Unterricht der modernen Bildungsschulen soll — und dies ist der zweite Punkt — Humanitätsunterricht sein, das Wort in der gangbaren Bedeutung gefaßt, vermöge deren die Humanitätsstudien dem Betriebe der Realien entgegengesetzt werden. Die Realschule und die höhere Mädchenschule sollen ihren Schwerpunkt in denjenigen Lehrfächern suchen, welche den Menschen und die menschheitlichen Güter zum Inhalte haben, nicht aber in jenen, welche dem dinglichen Sein zugekehrt sind. Der Name Realschule darf in diesem Betracht nicht irreführen; er stammt daher, daß diese Anstalt den Realien neben den humanistischen Fächern eine Stelle geben sollte, und ist von einsichtigen Schulmännern keineswegs in dem Sinne eines Vorwiegens der physischen Disziplinen über die ethischen verstanden worden, da mit dem Eintreten eines solchen die Realschule auf ihren Charakter als Bildungsschule verzichten und zu einer bloßen Berufsschule werden würde. Aber auch in dem andern Sinne, in welchem die Realien dem formalen Momente der Bildung gegenübergestellt werden, können sie nicht das Unterscheidende der Realschule bilden, denn diese hat allen Grund, das formale Element, wie es vorzugsweise im Sprachunterrichte und nächstdem im mathematischen vertreten ist, zu pflegen, da sonst ebenfalls ihr Charakter als Bildungsschule in Frage kommen kann; übrigens sind für jeden Wirkungskreis, und so auch für den der höheren Technik, Sachkenntnisse nicht der einzige Einsatz, da diese vielmehr erst ihren Wert erhalten, wenn sie mit geistiger Gewecktheit, mit der Fähigkeit, sich zu orientieren, mit Gewandtheit und Takt und andern Früchten einer allgemeinen Bildung verbunden sind.

Die Verbindung des humanistischen und formalen Elementes mit dem beruflichen und materialen wird am besten hergestellt, wenn die untere Abteilung der Realschule ganz auf das erstere gegründet wird und erst die obere das letztere zur Geltung bringt.

Die „moderne Sprachschule“ mag, ähnlich wie die Lateinschule, der Schulung des Geistes an Materien allgemeiner Natur obliegen, dagegen mögen die Realkurse, welche dem Lyceum entsprechen, unter Fortführung des humanistischen Elementes auch diejenigen Übungen und Arbeiten betreiben, in denen sich bereits die Nähe des Berufes bemerklich macht, ähnlich wie auch das Lyceum den Übergang zu den gelehrten Berufsarten anbahnt.

Während die Realschule zu sehr geneigt ist, den beruflichen Forderungen und damit einem banausischen Elemente Raum zu geben, fehlt der Mädchenschule ein solches ganz und es gehen ihr damit die verständlichen Beziehungspunkte für den Unterricht ab, welche die Anstalten für die männliche Jugend an den mittelbaren Interessen besitzen (§. 32, S. 12 f.). Man hat versucht, in der Haushaltungskunde der Mädchenschule ein auf den weiblichen Beruf bezogenes Lehrfach einzufügen, das in den weiblichen Handarbeiten schon früher Vertretung gefunden hatte. Damit ist ein richtiges Prinzip für einen zielbewußten und darum gediegeneren Mädchenunterricht gewonnen, allein er muß davor bewahrt werden, bei der Durchführung wieder ins Spielende zu verfallen. Das Haus, der Markt, der Garten, aber auch die Kinderstube und die Krankenstube sind Lebenseinheiten, zu denen der natürliche Beruf des Weibes Beziehung hat und sie sollten bei der Bestimmung des Lehrstoffes vorschweben, ohne gerade zu besonderen Lehrfächern ausgebreitet zu werden, ähnlich wie dies von den naturkundlichen Lebenseinheiten gilt (§. 72, S. 255). Auf diejenigen Berufsarten, auf welche sociale Verhältnisse der neueren Zeit das weibliche Geschlecht hingewiesen haben, kann die Schule nicht speziell, aber durch Gewöhnung an ernste Arbeit und durch Schulung an wertvollen Inhalten Vorbereitung gewähren.

§. 99.

Die Volksschule ist erwachsen aus der Verbindung der Kinderlehre der Kirche mit dem Unterrichte in den gemeinnützigen Fertig-

keiten; ihr Name enthält den Hinweis auf das vaterländische und nationale Element; für ihre neuere Entwickelung hat die Methode eine maßgebende Bedeutung gewonnen, welche ihren einfachen Lehrgegenständen eine formal bildende Kraft abzugewinnen sucht. Allen diesen Momenten ist ihrem Werte entsprechend Rechnung zu tragen und sie sind zur Einheit eines die Schulgattung charakterisierenden Unterrichtes zu verbinden. Im Vergleich mit anderen Schulen erscheint die Volksschule ungünstig gestellt; sie hat es nur mit Unmündigen zu thun und verliert ihre Schüler in der Periode der wachsenden Empfänglichkeit; sie muß aufnehmen, was ihr zugeführt wird und ihre Lehre dem Unbegabtesten zugänglich machen; sie muß in den Lehrstunden selbst die Hauptarbeit thun, da sie nur auf beschränkte Mitwirkung des Hauses rechnen darf; für sie gilt die Vorschrift, mit Wenigem viel auszurichten; sie ist angewiesen, darzubieten, was am willigsten aufgenommen, am leichtesten verstanden, am besten behalten, am sichersten angewandt werden kann; sie muß kräftige Mittel anwenden, derbe Hebel ansetzen. Dafür ist ihr Vorzug, daß sie mit den grundlegenden Elementen, mit weittragenden geistigen Agentien arbeitet; Volksschulunterricht ist für die Lehrkunst und Lehrerbildung eine breite und feste Basis, jeder Lehrer sollte sich darin versucht haben; der Schullehrer, zumal auf dem Lande, tritt in ein engeres Verhältnis zu den Schülern und den Schülergenerationen, als es anderwärts durch das Lehramt gestiftet wird; die sittliche Einwirkung, welche er üben kann und soll, giebt seinem Berufe etwas dem priesterlichen Verwandtes.

Das religiöse Element ist das centrale der Volksschule; es hat nicht bloß als Religionslehre, sondern auch als Religionsübung aufzutreten und bei der Lehre ist an die Übung und das kirchliche Leben allenthalben anzuknüpfen. Lokale Kulte, besondere Traditionen, religiöse Sitten sind die wertvollsten Stützpunkte des Unterrichtes; auch das historische Moment desselben, das biblische und das kirchengeschichtliche, müssen an den Anschauungs- und Lebenskreis der Kinder angeschlossen werden. Denken wir uns das oben (§. 82) für das Gymnasium behandelte Thema: Die Bekehrung Deutsch-

lands, in die Volksschule versetzt, so müßte vorerst alles gelehrte Material wegfallen, dafür aber das heimatliche Element stärker hervortreten, indem die Missionsgeschichte der Landschaft, Provinz u. s. w. zum Standorte gemacht wird; die Missionen der Merovinger- und Karolingerzeit müßten durch gegenwärtige Missionen vorstellig gemacht werden; um das Material besser zusammenzuhalten und zugleich die Fertigkeit in Anwendung zu bringen, wäre der Gegenstand in Form von Lesestücken vorzuführen. Auch das Gedächtnis hat der Religionsunterricht in Anspruch zu nehmen; das Einprägen ist bis zur Unverlierbarkeit des Gelernten fortzuführen und schon darum der Stoff dafür in mäßiger Ausdehnung zu bestimmen; es ist besser, daß Weniges fest und sicher, als daß Vieles minder gut behalten werde.

Das vaterländische Element ist zunächst für den Geschichtsunterricht der Volksschule maßgebend. Bei der Gestaltung des Lehrstoffes ist darauf Rücksicht zu nehmen, daß manche Partieen der vaterländischen Geschichte ein näheres Verhältnis zum Volksbewußtsein haben, als andere, welche nur durch Mittelglieder mit demselben zusammenhängen. Das erstere gilt von solchen, die durch fortlebende Traditionen in die Gegenwart reichen, oder noch einigermaßen in ihr nachklingen, welcher Art sind: die napoleonischen Kriege, in manchen Gegenden Deutschlands der siebenjährige, in andern der dreißigjährige Krieg. Die lebendige Geschichtserinnerung, die in solchen Fällen vorliegt, ist zu erhalten, neu zu beleben, zu ergänzen; von solchen Stellen aus hat sich die historische Belehrung zu verzweigen; Denkstätten sind dabei zu verwenden, wenn sie sich irgend darbieten; Lesestücke, etwa im Tone des Hebelschen Schatzkästleins geschrieben, würden dem Unterrichte die geeignetste Unterlage bieten. Wo die Sage noch lebt, ist eine Leitung in noch weiter zurückliegende Zeiten gegeben; ihre Wiederbelebung sollte in umfassender Weise unternommen werden; sie gewährt den Zugang zu dem nationalen Altertume, wie es im Mittelalter vorliegt; die Schätze desselben sind volkstümlich und haben diese ihre Kraft noch nicht eingebüßt; sie können dem Volksunterrichte in größerem

Maßstabe angeeignet werden, als es geschehen ist. Was von der alten Geschichte in die Volksschule gehört, ist teils auf die biblische Geschichte zu stützen, teils an Vaterländisches anzuschließen. Die ehedem so populären vier Weltreiche (§. 72, S. 256) bezeichnen die Hauptumrisse; bei den Römern treffen biblische und heimische Geschichtsbelehrungen zusammen. Die geeignetste Stelle für diese Materie ist ein Anhang zur biblischen Geschichte, da das Lesebuch keinen polymathischen Charakter bekommen, vielmehr den vaterländischen bewahren soll.

Die Volksdichtung und was sich von Kunstpoesie ihrem Tone nähert, muß dem Lesebuche und dem Gesangunterrichte den Stoff darbieten. Auch hier ist die Aufgabe, zu erhalten, was noch irgend fortlebt, und dem Volke wiederzugeben, was es einmal besessen hat. Dazu gehört auch die „Weisheit auf der Gasse“, wie sie in den Sprichwörtern niedergelegt ist, die man mit Recht aus der Vergessenheit zu ziehen bedacht ist; in ihnen liegen auch zahlreiche Erinnerungen an die Vorzeit und ihre geschickte Behandlung würde ein ganzes Stück Volkskunde zutage fördern. Auch der Gesangunterricht hat Verlorenes wieder zu gewinnen, die Verbindung und den Austausch von Kirchen- und Volkslied wieder herzustellen, das Ohr an das Edle, Echte, Innige zu gewöhnen und dem Unedlen zu entfremden.

Die Welt- und Heimatskunde hat das heimatliche Element stärker zu betonen, als es in den höheren Schulen geschieht. Aber es ist ein Mißverständnis, wenn man dasselbe in Gestalt einer Topographie des Landes oder der Provinz in die Schule bringt. Als heimatskundlich ist zunächst das wirklich Angeschaute, also im sinnlichen Gesichtskreise liegende anzusehen, dann dasjenige, was damit in einem vorstelligen und verständlichen Zusammenhange steht. Dieses muß beim Unterrichte durchgängig den Ausgangspunkt bilden, aber er hat darüber hinaus zur Weltkunde fortzuschreiten. Eine unerläßliche Aufgabe ist es, die Landkarte verstehen und benutzen zu lehren; als Hilfsmittel dazu ist ein Plan des Ortes und ein solcher der Umgegend zu verwenden. In

der Heimatskunde liegen auch die Elemente der Himmelskunde, insofern die Himmelserscheinungen in den sinnlichen Gesichtskreis fallen. Die Schule hat hier dem Volke wenigstens das zu geben, was es früher besaß, als die gedruckten Kalender noch nicht in Brauch waren und die Kenntnis von Sternaufgängen und andern Merkmalen des Jahrzeitwechsels noch geläufig war, wovon sich gegenwärtig nur in Küstengegenden etwas erhalten hat. Aufzeigen der Erscheinungen, anschauliche Schilderungen, lebensvolle Erzählungen, kurze Merksprüche nach Art der Sprichwörter sind die zweckmäßige Form für Belehrungen der Art, denen jeder gelehrte Anstrich fernbleiben muß, wenn sie wirklich volkstümlich werden sollen. Was Hebel in seinem Schatzkästlein giebt, kann auf den rechten Weg weisen.

Eine Pflichtleistung der Volksschule ist die Einübung der gemeinnützigen Fertigkeiten, des Schreibens, Lesens und Rechnens; sie bilden den nächstliegenden Maßstab für die Erfolge des Unterrichtes; das praktische Leben und die übrigen Schulen beurteilen vorzugsweise nach dem, was die Volksschule darin erreicht, den Wert derselben. Diese Fertigkeiten verlangen Fleiß und Stetigkeit seitens des Lehrers und der Schüler; rationelle Methoden können den Unterricht darin anziehender und bildender machen, aber sie dürfen nicht die langsame, geduldige Arbeit verdrängen wollen. Es ist behauptet worden, daß in den Schulen früher besser geschrieben wurde, als weniger von Schreibmethoden die Rede war, und besser gerechnet, als das Einmaleins den ganzen Lehrbehelf bildete; falls das neuere Verfahren wirklich rationeller geworden, so kann in ihm nicht der Grund des Rückganges liegen, sondern darin, daß man über dem Interesse an der Methode die minder ansprechenden, aber unerläßlichen primitiven Vermittelungen der Fertigkeit vernachlässigte. Aber eines schließt das andere nicht aus; die Volksschule kann und soll zugleich auf jene positiven Leistungen hinarbeiten und mittels ihrer Methode formal bildend wirken.

Zur formalen Bildung vermag der Schreibunterricht einen namhaften Beitrag zu liefern, welchen wir früher (§. 46, S. 88) angegeben haben, wobei wir zugleich den dienenden Charakter der

Schreibkunst betonen. Mit ihr hängt die Sprachlehre zusammen, welche vorzugsweise geistbildend wirken soll. Doch bedarf der Betrieb derselben, wie er in der Volksschule herrscht, in mehrfachem Betracht einer Reform, bei welcher Didaktik und Sprachwissenschaft zugleich zu Rate zu halten sind. Es wird gewöhnlich darin gefehlt, daß die Hinweisung auf die analytische und heuristische Behandlung, welche der Gegenstand selbst giebt, nicht beachtet wird, ein Punkt, bezüglich dessen wir uns auf §. 47, S. 95 und §. 76, S. 303 beziehen können. Verfehlt ist ferner die Art, wie man bei der Zerlegung der Sätze die Kategorieen der Satzteile und der Wortarten als festes Fachwerk verwendet, wobei ihre Übergänge in einander unbeachtet bleiben und das flüssige Wesen der Sprache nicht zum Verständnisse kommt, ein Mangel, welchem durch die genetische Behandlung jener Kategorieen abzuhelfen ist (§. 73, S. 266 f.). Über den Übungen in der Satzanalyse werden zudem die Belehrungen über die Variabilität des Ausdruckes und die Umfärbung des Gedankens versäumt, welche weit mehr das Zusammenwirken des logischen und grammatischen Elements der Sprache zeigen, als jene Analysen. Ebenso vernachlässigt wird die Wortkunde, während gerade die Lehre von der Bildung der Wörter, den Bildungsmitteln, der Verzweigung der Stämme, der Wortbedeutung und ihrer Übergänge u. s. w. Aufgaben bieten, welche Interesse und Nachdenken der Kinder wecken und den Sprachschatz erweitern können.

Für die Methode dieses elementaren Sprachunterrichtes ist der Kanon der Aneignungsstufen bestimmend, den wir §. 80, S. 348 aufgestellt haben. Den Vortritt hat das heuristische Element, denn in dem Sprachbewußtsein des Schülers muß die Spracherscheinung, um welche es sich handelt, aufgesucht und hervorgezogen werden; sie ist alsdann in so vielen Varianten oder Fällen vorzulegen und zu fixieren, daß sie die Aufmerksamkeit weckt und für die Auffassung standhält. Von da dringt der Schüler zum Verständnis vor, wenn er die Analogie, also das Formationsgesetz der betreffenden Spracherscheinung, begreift und in Worten ausdrücken kann; das so Gefundene muß nun eingeprägt und jenes

Gesetz auf verwandte Fälle, zunächst in begrenztem Umkreise, dann in freierer Weise, angewandt werden.

Die rationelle Gestaltung des Rechenunterrichtes ist ebenfalls auf die Reihe der Aneignungsstufen hingewiesen, nur daß diese hier weniger auf ein einzelnes Lehrstück, als vielmehr auf die Gesamtanlage Anwendung findet. Die erste Aufgabe ist die Erzeugung oder Fixierung der Zahlvorstellung und diese muß mittels der Anschauung erfolgen; die Bildung von Zahlen muß durch das Zählen und durch die Operationen (§. 74, S. 280 f.) an sichtbaren Objekten vorgenommen werden und daher zunächst die Grenzen einhalten, innerhalb deren solche Objekte noch überblickt werden können. Aber auch hier bildet das Formationsgesetz das Ziel der Betrachtung, also die Art und Weise, wie die Addition, Subtraktion u. s. w. unter bestimmten Umständen vorgenommen wird, z. B. durch Vollmachen des Zehners, wie bei 8 + 4, oder durch das Anbrechen des Zehners, wie bei 12 — 4, oder durch Zuzählung derselben Größe, welche infolge des Vollmachens der Zehner eine stetige Abnahme der Einer mit sich bringt, wie bei den Reihen 9, 18, 27, 36 . . ., 8, 16, 24, 32 u. s. w. Ist dies zum Verständnis gebracht, so ist es nicht mehr erforderlich, sich an die sichtbaren Objekte zu halten, vielmehr hat das erkannte Prinzip Schnellkraft genug, um ein Rechnen ohne unterstützendes Sehen in Gang zu bringen. Dieser Zuwachs an geistigem Können darf aber die Einprägung nicht als überflüssig erscheinen lassen, vielmehr müssen die verstandenen Operationen durch feste Associationen und Systeme, unter denen das Einmaleins die wichtigste Stelle einnimmt, dem Gedächtnisse eigengemacht werden. Für die Stufe der Anwendung bietet das Rechnen durch die unabsehbaren Variationen, welche es gestattet, ein weites Übungsfeld; nur muß man nicht willkürlich Aufgaben ersinnen, sondern sie aus dem Leben nehmen, und wo möglich eine aus der andern entstehen lassen, wie denn hier die nämlichen Gesichtspunkte Anwendung finden, welche wir für die Algebra aufstellten (§. 86, S. 420). — Als Anschauungsmittel für das Rechnen hat Pestalozzi das Quadrat

mit hundert quadratischen Feldern (§. 74, S. 286) empfohlen und man ist zu schnell davon abgegangen; ohne Frage ist es richtiger, daß jeder Schüler das Anschauungsmittel vor sich hat und damit operieren kann, als daß der Lehrer bloß daran demonstriert, wie es z. B. bei der sog. russischen Rechenmaschine der Fall ist; wenn die Schüler die Zahlen mit kleinen Holzscheiben oder Bohnen auf einem schachbrettartig geteilten Brette selbst setzen, so dringen sie am leichtesten in die Formationsgesetze ein und insbesondere erscheinen die Reihen des Einmaleins in anschaulicher Ausprägung.

Der Formenunterricht kann in der Volksschule mit nützlicher Fertigkeit formale Bildung verbinden, wenn er darauf angelegt wird, Augenmaß, Handgeschick, Kombination und Geschmack zu bilden. Es ist von Wert, wenn die Kinder möglichst früh Gestalten herzustellen und Variationen von solchen vorzunehmen angehalten werden, und dafür ist das stigmographische Blatt das einfachste Hilfsmittel; es macht zugleich die für die Mathematik so wichtige Vorstellung der Koordinaten geläufig und es wird leicht erkannt, daß es mit dem Rechenbrette verwandt ist. Es wären umfassendere Versuche mit diesem Lehrmittel zu wünschen, welches zugleich die Möglichkeit bietet, manche schätzbare Übung der Fröbelschen Gaben ohne diese selbst in den Unterricht zu verpflanzen. Der Formenunterricht hat für den Arbeitsunterricht, „das ABC der Fertigkeiten", den Stützpunkt zu bilden; bezüglich der Frage, wie diesem einesteils ein allgemeiner Charakter, und doch anderteils Zusammenhang mit den spezifischen Fertigkeiten zu geben ist, muß die Verweisung auf §. 62, S. 178 genügen.

§. 100.

Eine Nebenanstalt der Volksschule ist das Lehrerseminar, in der Schulkunde muß es aber nicht bloß im Anschluß an jene, sondern auf breiterer Basis behandelt werden, da die Forderung der Einheit des Lehrstandes (§. 96, S. 493) einschließt, daß

alle Lehrerbildungsanstalten unter einen einheitlichen Gesichtspunkt gerückt werden.

Die nämlichen Momente, welche wir als die Voraussetzung der individuellen Bildungsarbeit des Schülers fanden: Naturanlage, Übung und Verständnis (§. 77, S. 309), bezeichnen auch dasjenige, was der Lehrer zu seinem Geschäfte bedarf; seine natürliche Ausstattung ist die Lehrgabe, durch Übung ist er zum Können, zur Fertigkeit hinzuführen, das Verständnis hat er durch Studium, Wissen, Kenntnisse zu erwerben. Die Übung und das Studium des angehenden Lehrers haben aber vermöge der Natur seiner Aufgabe einen doppelten Inhalt: einerseits die Sache, d. i. den Stoff, mit welchem er beim Unterrichte zu arbeiten haben wird und andrerseits diese Arbeit, also das didaktische Geschäft selbst. Was er daher zu erwerben hat, ist ein vierfaches: Das sachliche Können, d. i. die Beherrschung der Fertigkeiten, welche Gegenstand des Unterrichtes sind; das sachliche Wissen, d. i. die geistige Durchdringung des theoretischen Unterrichtsstoffes; das didaktische Können, d. i. die Vertrautheit mit der Technik des Unterrichtes, und das didaktische Wissen, d. i. das Verständnis für das Lehrgeschäft.

Die Lehrgabe, das donum didacticum, muß von der Lehrerbildung vorausgesetzt werden; was seitens ihrer Anstalten geschehen kann, ist, die Aufzunehmenden sorgfältiger darauf hin zu prüfen. Beim Lehrling eines Handwerks wird das Ungeschick bald erkannt und eine verfehlte Berufswahl verhindert, beim Nachwuchse des Lehrstandes kann die lange Dauer der theoretischen Vorbereitung die mangelnde Eignung oft erst dann erkennen lassen, wenn die Abweisung eine große Härte wäre. Eine praktische Erprobung an der Schwelle des Berufes wäre möglich, wenn der Aspirant vor der Aufnahme in das Seminar einem Lehrer als Gehilfe, wenn auch nur für untergeordnete Leistungen, zugewiesen würde; daneben müßte er auf die Vervollkommnung in den elementaren Fertigkeiten hingewiesen sein. Bei Lehrerssöhnen macht sich häufig ein solcher Bildungsgang von selbst, dessen Verallgemeinerung manchen Mißgriff in der Standeswahl abschneiden würde.

Die Lehrgabe ist sehr verschiedenartig, weil mehr oder weniger einseitig; wer gut lehrt, versteht darum noch nicht gut zu unterrichten und die Begabung für eine Lehrform schließt die für die übrigen weit öfter aus als ein. Herbart hat gewisse Individualisierungen der Lehrgabe mit den Bedingungen der Vielseitigkeit: Klarheit, Association, System und Methode, in Verbindung gebracht. „Man findet Lehrer, welche den größten Wert auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleineren und Kleinsten legen und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen; andere unterrichten lieber gesprächsweise und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck; noch andere verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken, diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange; manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmäßigen Denken selbst thätig geübt haben“ [1]. Bei dieser Einteilung erscheint aber diejenige Individualität nicht berücksichtigt, welche die Schüler am liebsten mit dem Namen des guten Lehrers bezeichnen, jene, die in der Darstellung, Erzählung, Schilderung ihre Stärke hat; jene pünktlichen Lehrer, welche mehr auf Einprägung und Einübung bedacht sind, werden von den Schülern meist erst nachträglich gewürdigt, wenn diese das Wissen oder Können anzuwenden in die Lage kommen, wozu ihnen jene verholfen haben. Die Scheidung der auf den Hauptgedanken dringenden und der im regelmäßigen Denken übenden Lehrer dürfte kaum begründet sein, dagegen macht es einen Unterschied, ob der Lehrer mehr befähigt ist, die Schüler zum Eindringen in gegebene Gedanken zu gewinnen, oder ihnen fesselnde, zusammenhängende Entwickelungen zu geben; im ersteren Falle ist er ein guter Erklärer und hat philologische Begabung, die Philologie als „Erkenntnis des Erkannten“ gefaßt, in letzterem Falle hat er eine philosophische Ader. So führt uns die Ergänzung der Herbartschen Bestimmungen auf unsere Formen des Unterrichtes und Momente der Aneignung zurück (§. 70, S. 237): Die Stärke

[1] Päd. Schr. II, S. 535 (Umriß §. 67).

der Lehrgabe kann liegen in dem empirischen, dem logischen, dem Anwendungsmomente oder näher bestimmt in der Darstellung, der Erklärung, der Entwickelung, der Einprägung, der Einübung. Bei der Heranbildung der Lehrer soll die einseitige Richtung durch Betonen der übrigen berichtigt werden, allein doch nicht zu ängstlich und mit Benachteiligung des ausgesprochenen Talentes; partielle Tüchtigkeit wirkt auf die Schüler immer gut, denn was beim Partiellen fehlt, wird durch die Tüchtigkeit aufgewogen.

Vom Gesichtspunkte der Tüchtigkeit ist auch das sachliche Können zu bewerten. Es bildete in älterer Zeit die fast ausschließliche Anforderung an den Lehrer; für die Lateinschule galt als gut qualifiziert, wer ordentlich Latein schrieb, für die Volksschule, wer die elementaren Fertigkeiten perfekt inne hatte. In dieser Schätzung des Perfekten liegt etwas Richtiges; im Lehrer soll etwas vom Meister sein; Können verschafft ihm mehr Respekt als Wissen, gerade wie Ungeschick ihm abträglicher ist, als ein lapsus memoriae. Wird mit Recht gefordert, daß in der Schule neben dem Wissen wieder das Können, neben dem Lernen das Üben den gebührenden Platz erhalte, so muß die Lehrerschule darin vorangehen. Hervorragungen im sachlichen Können sollten bei Beurteilung der Lehrbefähigung mehr ins Gewicht fallen; so ist z. B. das perfekte Innehaben der lateinischen oder der griechischen Formenlehre eine Instanz der gymnasialen Lehrbefähigung und wiegt manche Partie des theoretischen Wissens reichlich auf. Auch in diesem Punkte macht sich die Abkehrung der Universität von der Schule merklich: die Lehrerbildung an der Universität ist auf die Herstellung von Gelehrten angelegt, welche des Fortkommens wegen eben Lehrer werden; was sie von Fertigkeit für die Schule brauchen, mag — so meint man — ihnen die Schule selbst beibringen; allein damit wird die Maxime: Fabricando fit faber doch etwas zu weit ausgedehnt.

Auf die Pflege des sachlichen Wissens hat die neuere Lehrerbildung vorzugsweise Bedacht genommen und doch bedarf es auch hier der Erinnerung an wesentliche Bedingungen des rechten Lehr-

betriebes: der theoretische Unterricht des Lehrerseminars hat sich vor encyklopädischer Zerfahrenheit zu hüten und bedarf der Konzentration, die akademische Lehrerbildung dagegen hat die Neigung zu einseitigem Fachstudium zu überwinden und bedarf der Ergänzung durch allgemeine Bildungsstudien.

Was den ersten Punkt betrifft, so ist das konzentrierende Element in dem Lehrstoffe der Volksschule zu suchen. Es genügt dabei allerdings nicht, „das Unterrichtsmaterial der Elementarschule nach allen Beziehungen zur Durchdringung und Beherrschung zu bringen", wie dies die preußischen Regulative von 1854 anordnen[1]); vielmehr ist die Aufgabe dahin zu erweitern, daß der Unterricht auch den scientifischen Voraussetzungen des elementaren Lehrstoffes nachzugehen, also die Stellen aufzusuchen, wo sich dieser mit der Wissenschaft berührt und so an die Pforten dieser heranzuführen hat, ohne doch seine sichere Basis zu verlassen. Daraus würden sich z. B. für den Sprachunterricht folgende Weisungen ergeben: die Erklärung der grammatischen Kategorieen muß auf das Latein zurückgehen, sowohl rücksichtlich der Namen als der Belege und Beispiele, daher die Einbeziehung des Latein in den Seminarunterricht, wenngleich in bescheidenem Ausmaße, unerläßlich ist; mit Sorgfalt ist die Wortkunde zu behandeln und zwar sowohl die Verzweigung als die Bedeutung der Wörter, wobei auch die Fremd- und Lehnwörter in Betracht zu ziehen sind; ferner ist der Dialekt, welchen der angehende Lehrer vorfinden wird, zu behandeln, denn dieser soll ebensowohl die Eigentümlichkeit und den Wert der Volkssprache kennen, als die Stellen, wo er sozusagen die Schriftsprache daraufpfropfen kann; die Lautlehre kann mit Vorteil bis zu den Anfängen der Phonetik verfolgt werden[2]), der Schreibunterricht kann durch Proben aus der Geschichte unserer Schrift lehrreich und anziehend gestaltet werden. Der Lehrstoff der Mathematik muß in

---

[1]) Vgl. Bd. I, §. 30, S. 410, wo anstatt 1850 die oben angegebene Jahreszahl zu lesen ist. [2]) Einen Versuch derart macht Hugo Hoffmann in seiner „Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache", Marburg 1888.

ähnlicher Weise auf den Rechen- und Formenunterricht bezogen werden; derart sind einzelne leichtere Partieen der Zahlentheorie, die Kombinations- und Variationslehre an versetzbaren Gegenständen geübt, manche geometrische Veranschaulichung von Zahlenverhältnissen, wie sie die Alten in Brauch hatten u. a. Um den Lehrer für den heimatskundlichen Unterricht zu befähigen, müßte er methodisch und praktisch mit den Punkten und Fragen vertraut gemacht werden, welche bei der Charakteristik eines Ortes oder einer Gegend in Betracht kommen, woran sich reiche, allenthalben auf die Wissenschaft zurückgehende Belehrungen anschließen lassen[1]); ein in dieser Richtung geschulter Lehrer könnte der Wissenschaft namhafte Dienste leisten; so sprach J. Grimm den Wunsch aus, daß die Sammlung von Resten des alten Volkstums durch Lehrer auf dem Lande unterstützt würde, und auch für meteorologische Beobachtungen hat man mit Recht deren Mitwirkung gewünscht.

Für das höhere Lehramt genügt die Heranführung an die Wissenschaft nicht, sondern es bedarf des Hineinführens in dieselbe. Wenn das Gymnasium die Elementarschule der Wissenschaft ist, so müssen dessen Lehrer über die Elemente zu ihr selbst vorgeschritten sein. Dazu ist aber Beschränkung auf bestimmte Gebiete unerläßlich und darum wird mit Recht die Vorbildung des Gymnasiallehrers auf Fachstudien begründet. Neben den Fachstudien fordern jedoch auch die Gegenstände der allgemeinen Bildung ihre Stelle. Der Beruf des Fachlehrers ist nicht die Vertretung eines Faches als solchen, sondern das Geltendmachen desselben als Lehrgut und Bildungsmittel, und dazu muß er den Ausblick auf das Ganze der Bildung

---

[1]) Eine Probe für die Fragestellung geben die „Fragen zur Förderung der Ortskunde", herausgeg. vom Verein für Landeskunde in Niederösterreich. Wien, Pichler 1865. Die Materien, bezüglich deren die Fragen gestellt worden, sind: Gestein, Brunnen, Quellen, Pflanzen, Tiere, Menschenschlag, Volkssprache, Namen, Lieder, Tänze, Märchen, Kinderspiele, Volksbrauch, Sagen, Nahrung, Kleidung, Wohnung, Ortsgeschichte, Bauwerke: kirchliche, herrschaftliche, öffentliche, private, antiquarische Gegenstände, Messungen, Grenzen, Höhlen, Seeen, Teiche, fließende Gewässer, Sümpfe, Winde, Gewitter, Nebel, Sturm, Niederschläge, Straßen, Ackerboden, Wiesengrund u. s. w.

haben. Der Studierende muß mit den fundamentalen Disziplinen der Bildung Fühlung behalten, zumal mit der Philologie und Philosophie, nächstdem mit der Geschichte; durch geeignete Publika ist diesem Erfordernisse der höheren Lehrerbildung ohne Schwierigkeit zu genügen; für das philosophische Studium reichen solche noch nicht aus, sondern bedarf es weiteren Eingehens, und die Lehramtsprüfung sollte in ihrem theoretischen Teile auf die Bekanntschaft mit der Philosophie bei allen Fachgruppen gleiches Gewicht legen.

Den allgemeinen Studien dieser Art ist nun auch das der Lehrkunde einzureihen, welches für das didaktische Wissen des angehenden Lehrers den Grund zu legen hat. Dieser soll den Boden kennen lernen, auf dem er zu arbeiten haben wird, sowohl das Bildungwesen im ganzen als die Schulgattung, der er sich widmet; er soll von den historischen und socialen Voraussetzungen des Bildungswesens, von seinem Stammbaume und seiner Stellung im Lebensganzen Kenntnis erhalten, und die Bildungsarbeit nach ihren Zwecken, Inhalten, Formen und Vermittelungen, in ihren Beziehungen zur Ethik, Psychologie, Logik und Wissenschaftslehre betrachten lernen. Dadurch gewinnt er ein Bindeglied zwischen seiner Berufsthätigkeit und den allgemeinen Interessen. Wir haben es als Probe der echten Bildung erkannt, daß sie das Spezifische des Berufes mit dem Allgemeinen verbindet, und die Arbeit, die er auferlegt, verinnerlicht (§. 37, S. 37) und dies ist auch der Prüfstein dafür, ob die Anstalten für die Lehrerbildung gebildete Lehrer herstellen. Beim Volksschullehrer ist das Ausmaß dieser Studien unvermeidlich ein bescheideneres, aber fehlen dürfen sie nicht ganz; auch er soll Perspektiven erhalten, seinen Beruf in ein größeres Ganzes einzureihen wissen und darum an die Stellen herangeführt werden, wo sein Tagewerk mit der Wissenschaft zusammenhängt.

Sind die rechten Hilfsmittel für diese Studien vorhanden, so ergiebt sich ihre Einrichtung ohne Schwierigkeit, strittig dagegen ist, wenigstens für die höhere Lehrerbildung, die Frage, ob und wie das didaktische Können Gegenstand der Unterweisung sein solle. Daß diese Frage überhaupt aufgeworfen werden konnte, hängt mit

dem Überwiegen des theoretischen Momentes über das praktische zusammen, welche die neuere Zeit charakterisiert. So gewiß im Unterrichte etwas ist von Fertigkeit, Technik, Meisterschaft, Kunst, so gewiß bedarf es einer Anleitung zum Unterrichten. Nur eine solche bildet das Mittelglied zwischen der Theorie und der Praxis auf dem Boden der Ausübung selbst; ohne ein solches entbehrt jene der Anwendung, diese der Leitlinien, und Angelerntes und selbsterworbene Routine stehen unvermittelt nebeneinander. Vielmehr hat eine richtige Unterweisung die Verknüpfung von Wissen und Anwenden einzuleiten, und eine solche tritt aus dem Rahmen der Universität keineswegs heraus. Zu ihr gehören das methodische Durcharbeiten gewisser Partieen des Unterrichtes, Entwürfe von Lehrstunden, Lehrversuchen vor Schülern (Lehrauftritte oder Praktika), welche zum Gegenstande gemeinsamer Kritik zu machen sind, und Vorführungen von Lektionen durch perfekte Lehrer. Dazu ist eine gewisse Verbindung des akademisch-pädagogischen Seminars mit einer Schule erforderlich; je fester diese Verbindung ist, um so besser, je mehr solche Lektionen aus einem Unterrichtsganzen hervorwachsen, um so bildender sind sie, je weiter das Nachwirken ihres Gelingens oder Mißlingens verfolgt werden kann, um so mehr Übung gewähren sie. Am besten ist es, wenn Volksschulklassen und Gymnasialklassen zugleich als Übungsschule zur Verfügung stehen, wodurch, wie früher erwähnt wurde, zugleich ein Einigungspunkt für die höhere und elementare Lehrerbildung hergestellt wird [1]).

---

[1]) Oben §. 96, S. 498. Näheres in dem Aufsatze des Verfassers über die Vorbildung für das höhere Lehramt in Deutschland und Österreich, in der Revue internationale de l'enseignement supérieur. Paris 1881, Nr. 4, deutsch in der Zeitschr. für Gymnasialwesen, Berlin 1881, Nr. 6 und dem pädagogischen Korrespondenzblatt von Bergner und Hoffmann, Leipzig 1882, Nr. 1 und 2.

Die Bildungsarbeit im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben.

Wie die Funktion eines Organes nur aus dessen Teilnahme am Leben des Organismus verstanden werden kann, so sind die Richtungen der menschlichen Bethätigung nur in ihrem teleologischen Zusammenhange zu begreifen und so findet auch unsere Untersuchung erst den rechten Abschluß, wenn sie die Bildungsarbeit in das Ganze der menschlichen Lebensaufgaben hinein verfolgt und damit ihren Gegenstand, den sie unvermeidlich isolieren mußte, schließlich dem höchsten Zusammenhange, dem er angehört, wiedergiebt. Die menschlichen Lebensaufgaben darzulegen, kommt aber der Ethik zu, von welcher unsere Didaktik wiederholt, besonders in den Abschnitten über die Bildungszwecke und das Bildungswesen, Unterstützung erhalten hat und der sie nunmehr, als der abschließenden Disziplin, zugeführt werden möge.

Wenn die Alten die Ethik als die Untersuchung *περὶ βίου καὶ τῶν πρὸς ἡμᾶς* [1]) bezeichnen, so nennen sie dieselbe die Lehre von den menschlichen Lebensaufgaben, wenn anders man den Ausdruck als ein *ἓν διὰ δυοῖν* auffassen darf, so daß das Leben und unsere Obliegenheiten so viel bedeutet als: was uns im Leben obliegt. Diese Bestimmung hat den mehrfachen Vorteil, einerseits den normativen Charakter der Ethik auszudrücken, vermöge dessen sie mit Aufgaben, Vorschriften, Pflichten zu thun hat, und andrerseits ihr

[1]) Diog. L. I, 18.

das Leben als ihr Gebiet anzuweisen, welches teils als individuales, teils als sociales gefaßt werden kann und soll, und zugleich endlich den Ausblick auf das Leben überhaupt, also auf die organische Welt zu gewähren.

So giebt es auch primitive Lebensaufgaben, welche im Organischen wurzeln und noch vor der Schwelle des Sittlichen liegen, aber der Betrachtung den geeignetsten Zutritt zu diesem gewähren.

Was die lex naturalis jedem lebenden Wesen als die erste und die verständlichste Aufgabe vorzeichnet, ist die, das ihm verliehene Leben zu erhalten. Der Trieb der Lebenserhaltung ist der Grundtrieb der animalisch-organisierten Geschöpfe; er differenziert sich in die Triebe der Selbsterhaltung und der Arterhaltung, in die der Liebe zum Leben und den Drang der Fortpflanzung. Die Selbsterhaltung ist darauf hingewiesen, einerseits dem Leben seine durchgehenden Bedingungen zu sichern, worauf der Trieb der Ernährung gerichtet ist, andrerseits das Leben vor Gefahren zu schützen, wozu die Schutztriebe dienen. Die Arterhaltung aber führt einerseits die Geschlechter zur Paarung zusammen, und hält andrerseits die zeugende Generation zu Schutz und Pflege der nachwachsenden an. In Nahrung und Paarung, Schutz des verliehenen und des fortgepflanzten Lebens faßt sich die Lebensbethätigung des Tieres zusammen; ihre Beziehungspunkte sind das Selbst und die Gattung, ihre Mittel sind die Sinne; was das Bewußtsein erfüllt, sind sinnlich-selbstische Strebungen. All dies stellt auch im menschlichen Leben einen Komplex von kräftigen Motoren dar: magister artis ingenique largitor venter, sagt der alte Dichter, und ein neuerer nennt Hunger und Liebe als die Kräfte, welche das Getriebe des menschlichen Lebens erhalten. So gewiß die Menschheit aus Individuen besteht und eine Gattung ist, muß Erhaltung des Einzellebens und des Gattungslebens auch zu den menschlichen Aufgaben gehören und das sinnlich-selbstische Element eine Provinz des menschlichen Interessenkreises bilden.

Es sind Versuche gemacht worden, in diesem sinnlich-selbstischen Elemente mehr als einen Faktor, nämlich das Prinzip der mensch-

lichen Lebensgestaltung zu suchen und damit die Menschenwürde als sublimierte Tierheit zu deuten. Vor Verirrungen der Art sollte schon die Erwägung des Gegensatzes abhalten, in welchem das Sinnliche und Selbstische zu dem Faktor steht, welcher der ganzen Untersuchung den Namen gegeben hat und dessen Verkürzung sie in falsche Bahnen leiten muß, zu dem Sittlichen. Die nächste Vorstellung, welche wir mit den Worten: sittlich, moralisch verbinden, ist die der Bewältigung der sinnlichen Begehrungen; ein sittlicher Mensch ist uns zunächst, wer nicht der Wollust und Völlerei ergeben ist; alle Moralität hat Reinheit des Lebens und des Sinnes zum nächsten Merkmale, welche mit dem freien Walten der Triebe nicht bestehen kann; wo dieses Platz gegriffen hat, sprechen wir von tierischem oder viehischem, des Menschen unwürdigem Wesen. Allein auch die Zügelung der selbstischen Tendenz ist von dem Sittlichen untrennbar; die Sittlichkeit wehrt der Ausartung im Verfolgen der eigenen Interessen, welche zu gewaltsamem Eingreifen in die Sphäre anderer führt; wir nennen ein solches brutal, indem wir also das Tier auch als den Träger des schrankenlosen Egoismus ansehen, wie es uns als solcher der vernunftlosen Sinnlichkeit gilt.

Das sinnlich-selbstische Element ist nur eine Komponente des menschlichen Lebens, aus welcher allein dieses nimmermehr zu begreifen ist; vielmehr will es als Resultante verstanden werden, in welcher zugleich eine zweite Kraft wirkt. Diese muß zu der ersteren einen Gegensatz bilden, und als Gegensatz der sinnlich-selbstischen Tendenz kann sich dem auf der Oberfläche tastenden Räsonnement die verständig-gemeinnützige empfehlen. Diese zügelt die Triebe und verbindet die Einzelwesen, ihre Bewußtseinsform ist die Einsicht, welche theoretisch die Unterordnung des Besonderen unter das Allgemeine, praktisch die des Sonderinteresses unter das Gemeinwohl bewirkt. Sollen wir in dem Bilde von zusammenwirkenden Kräften bleiben, so müssen wir sagen: Diese Komponente liegt der ersten zu nahe und vermag bei dem zu kleinen Winkel, den sie mit ihr bildet, deren Richtung nicht genug zu verändern; in dem Verständigen ist das Sinnliche nicht bewältigt, in

dem Gemeinnützigen ist zunächst nur das Selbstische vervielfacht. Das Leben mit Andern vermag die Willkür einzuschränken, aber nicht den Egoismus an der Wurzel zu fassen; es wirkt von außen nach innen, nicht von innen nach außen; der mechanische Druck, den es übt, ist wohl unentbehrlich, aber es bedarf daneben eines organisierenden Zuges von innen. Der Gegensatz zu dem Sinnlich-selbstischen ist darum anders und reiner zu bestimmen; er besteht in dem Übersinnlich-selbstlosen; dem Triebe steht der transcendente Zug, dem Egoismus das Opfer, der Willkür die innerliche Bindung, die religio, gegenüber. Nur der transcendente Zug der menschlichen Natur ist stark genug, den Trieben die Spitze zu bieten, weil er etwas Elementares, Gewaltiges hat, wie die Triebe selbst; auch vermag nur er sie an der Wurzel zu fassen und im Innersten zu wenden; indem er dem diesseitigen Leben ein jenseitiges entgegenstellt, gewinnt er den archimedischen Punkt, um der Lebenstriebe Herr zu werden; er lehrt dies Leben gering zu achten, um des Lebens willen, das ihm folgen wird, aber es zugleich hoch zu achten als Durchgang zu diesem; er besitzt in der Selbstlosigkeit die Wurzel der Liebe, welche Mensch und Mensch verbindet, nicht nach Art des Triebes, noch auch nach Art verständiger Gesellung, also äußerlich, sondern innerlich und in der gemeinsamen Hingebung an ein Drittes und Höheres. Die Religion ist der Quellbezirk der Sittlichkeit; hier liegt der Grund jenes Zuges der Reinheit und der Selbstbescheidung; die innere Harmonie, welche die *σωφροσύνη* giebt, ist selbst nur etwas Äußerliches und ein Wiederschein der Harmonie des Friedens in Gott und die *δικαιοσύνη*, welche den Eigenwillen nur beugen kann, ist bloß ein Abglanz der Liebe, welche ihn zu schmelzen vermag. So steht also der Aufgabe der mit sinnlichen und selbstischen Motiven sich auswirkenden Lebenserhaltung die Aufgabe der Lebenserhöhung oder Lebensweihe, welche das Selbst in eine übersinnliche Ordnung einreiht, gegenüber, und beide bezeichnen die Endpunkte, zwischen denen sich das Leben, die moralische Welt, hinbreitet, worin sich das materielle und das ideale, das animalische und das transcendente Element zu mannigfaltigen Gebilden verflechten.

Von der Lebenserhaltung werden die ökonomischen Interessen in Gang gesetzt, deren Bethätigung zur Industrie führt. Die nämlichen Interessen, verbunden mit der spontanen Lust am Darstellen, erzeugen die Kunst, während der Erkenntnistrieb die Forschung, die Wissenschaft hervorruft; Verkehr und Gemeinleben schaffen sich in der Sprache ein Organ, welches als Kunststoff die Poesie erzeugt, dagegen als ungebundene Rede die Darstellungsformen der Wissenschaft hergiebt. Alle diese geistigen Güter, welche dem Leben würdige Erfüllung geben, sind in der Kultur zusammengefaßt. Mit der Kultur in Wechselwirkung steht die Civilisation, welche diejenigen Institutionen und Lebensformen in sich faßt, die den Menschen zum Gliede eines Gemeinwesens machen; ihre Grundlagen sind Sitte und Recht, Familie, Gesellschaft und Staat; sie findet in der Gesittung ihren Abschluß, welche die bis zur Gesinnung vorgedrungene Civilisation, die innere Konformierung an die äußere Lebensordnung bezeichnet (vgl. Bd. I, §. 1, S. 101 f.).

Kultur und Gesittung sind durch das natürliche und materielle Moment mit bedingt. Triebe, welche zum Teil im Leben der Tiere ihr Analogon finden, Bedürfnisse aller Art, Not und Kampf, sinnlich-selbstische Strebungen haben mitgewirkt, dem menschlichen Leben Erfüllung und Ordnung zu geben; aber ebenso ursprünglich hat ein dem Naturleben fremder, höherer Zug mitgewirkt, welcher das Bedürfnis hintanzusetzen lehrte und die von ihm entfachten Kämpfe befriedete. Das menschliche Wesen gleicht dem Baume, welcher seine Nahrung aus der Tiefe saugt, in der seine Wurzeln gebettet sind, aber auch aus der Höhe, zu der seine Krone aufsteigt dem Lichte entgegen. Ohne den transcendenten Zug wäre die Kunst nicht über das Handwerk einerseits und das Spiel andrerseits hinausgekommen; denn was dem Gestalten und Darstellen Schwung und Ernst zugleich gegeben hat, ist die Religion, welche antrieb, vom Wohnhause zum Tempel, von der spielenden Nachbildung der Natur zum Formen des Kultusbildes, vom Liede zum Hymnus, vom Tanze zur Prozession fortzuschreiten. An der Aufgabe, die heilige Kunde festzuhalten, hat sich die Litteratur und die Wissenschaft herauf-

gearbeitet; was ihr und der Kunst einen höheren, edleren Charakter verleiht, als ihn die Industrie besitzt, ist der Umstand, daß jene einer selbstlosen Pflege fähig sind, bei welcher das Bedürfnis schweigt und die Hingebung des Geistes an von ihm sebst gestellte Aufgaben das Bestimmende ist; Selbstlosigkeit und Hingebung aber entstammen dem transcendenten Zuge der Menschennatur, sie kann der Daseinskampf nicht lehren, von dessen Standpunkte aus sie vielmehr ohne Sinn und thöricht erscheinen müssen. Alle Kultur bedarf ferner der Tradition, alle Tradition aber erhält ihre Weihe und ihre Festigkeit durch die Überlieferung eines geheiligten Inhaltes. Was die Tradition für das Gebiet der Lebenserfüllung, das ist die Autorität für das Gebiet der Lebensordnung; alle Autorität aber bedarf eines letzten Stützpunktes, eines Grundes, aus welchem in letzter Linie alle Verbindlichkeit erfließt; dieser kann nicht wieder in menschlichen Verhältnissen liegen, welche selbst der Stützung und Bewurzelung bedürfen, sondern muß einer andern Ordnung angehören. Nur eine höhere Ordnung, welche zugleich den Menschen im Innersten anfaßt, kann seine Gesinnung binden, während alle menschliche Autorität immer nur im Äußeren haften bleibt, und gar nicht das Recht hat, das Innere nach sich zu bestimmen, wenn sie nicht Lehen trägt von Einem, der Befugnis hat.

Der unbefangenen Auffassung hat von je die höhere Ordnung welcher die Religion zugekehrt ist, als die Grundlage aller Lebensordnung gegolten. Dem giebt das Wort Heraklits Ausdruck: „Es nähren sich alle menschlichen Gesetze von dem einen göttlichen“ [1]) und ferner die im Altertume gangbare Lehre von dem Range der Pflichten, welche Cicero ausdrückt: „Die ersten Pflichten gelten den unsterblichen Göttern, die zweiten dem Vaterlande, die dritten den Eltern, dann der Reihe nach stufenweise den Übrigen“ [2]). Ebenso führt der unbeirrte Sinn die Güter der Kultur auf einen göttlichen Anstoß zurück: „Den preise ich von den Göttern“, heißt es bei

---

[1]) Fr. 123. *Τρέφονται γὰρ πάντες οἱ ἀνθρώπινοι νόμοι ὑπὸ ἑνὸς τοῦ θείου.* [2]) De off. I, 45. Prima officia Diis immortalibus, secunda patriae, tertia parentibus, deinceps gradatim reliquis debentur.

Euripides, „der uns das Leben über tierisch-wirres Treiben hinausgehoben hat, die Vernunft uns gab und die Sprache, den Boten der Gedanken, für die Nahrung Frucht, für das Wetter Schutz, auf dem Meere die Fahrt u. s. w.“ [1]). Durch Gottes Fügung ist uns die Tugend gegeben, lehrte Platon [2]), durch Gott erblühet der Mensch in Weisheit, sagt Pindar [3]), und auch die Philosophie, die Wissenschaft, ist von den Göttern erfunden [4]). Denselben Sinn, wie diese Aussprüche, hat das Gebet der Spartaner, in welchem sie flehen, die Götter mögen ihnen *τὰ καλὰ ἐπὶ τοῖς ἀγαθοῖς*, das Schöne auf Grund des Guten, verleihen [5]); es giebt dem Glauben Ausdruck, daß von der Gottheit zugleich das Richtmaß und die würdige Erfüllung des Lebens stamme.

Aber in dem lakonischen Worte liegt noch ein zweites, was ebenfalls Gemeingut der unbefangenen Lebensbetrachtung ist, der Gedanke nämlich, daß das Schöne auf das Gute, das Schaffen auf das Rechthandeln, die Lebenserfüllung auf die Lebensordnung gegründet sein müsse. Die Alten unterscheiden eine geregelte, in Glaube und Sitte bewurzelte Bethätigung der menschlichen Kräfte von einer solchen, welche dieses Haltes und Richtmaßes entbehrt. Dies spricht sich in dem Gegensatze aus zwischen den Mythen, welche die Anfänge der Gesittung und Bildung auf die chthonischen Gottheiten Dionysos und Demeter zurückführen und jenen andern, welche den Titanen und Götterfeind Prometheus zum Lehrer der Menschen machen. Die chthonischen Kulte feierten dankerfüllt die Segensgaben jener Götter immer von neuem; die Gaben des Prometheus dagegen galten als ein gefährliches Erbe, welches wohl das Streben entfacht und ihm immer neue Ziele zeigt, aber der sittigenden Grundlage entbehrt, ins Maßlose führt und darum keine befriedete Lebensgestaltung erzeugen kann.

Daß das Schöne auf dem Grunde des Guten, die Kultur auf dem der Gesittung, die Weisheit auf dem der Selbstbeherrschung ruhen müsse, ist auch der leitende Gedanke der antiken Ethik.

---

1) Eur. Suppl. 198 squ. 2) Meno. p. 100. 3) Ol. X, 10. 4) Cic. Tusc. I, 26. Philosophia inventum Deorum. 5) Plat. II, Alc. p. 148.

In diesem Sinne leiten Platon und Aristoteles ἦθος von ἔθος ab, die Gesinnung von der Gewöhnung, und fordern, daß die Seele durch das Sittenleben vorbereitet werde für die Einsicht, wie der Ackerboden für die Saat [1]), auf welche Anschauung auch die Reihe φύσις, ἔθος, λόγος zurückgeht (§. 77, S. 309); in gleichem Sinne sagt Platon, man müsse die materiell Gesinnten (εἰς σῶμα πᾶν ἕλκοντες) zunächst besser machen und dann erst eines Besseren belehren [2]); darauf zielte auch die Maxime der Stoiker: Mores primum, mox sapientiam disce, quae sine moribus male discitur.

Das Christentum hat das Wahre und Tiefe der antiken Auffassung bestätigt und geklärt. Alle Lebensordnung geht auf die Autorität dessen zurück, nach dem „alle Vaterschaft sich nennt im Himmel und auf Erden“ [3]) und eben daher kommt die Lebenserfüllung, denn „jede gute Gabe, jedes vollkommene Geschenk stammt von dem Vater der Lichter“ [4]). Der Wandel erschließt die Lehre, das Rechtthun das rechte Verstehen, wie schon der Psalmist sagte: „Der Anfang der Weisheit ist die Furcht des Herrn; die rechte Einsicht haben alle, die danach handeln“ [5]), und das Evangelium bestätigt es: „Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie werden Gott anschauen“ [6]), und „wer den Willen des Vaters befolgen will, der wird aus der Lehre selbst erkennen, ob sie von Gott sei“ [7]). „Die schwache Seele“, sagt Clemens von Alexandrien, „bedarf wie der Kranke des Arztes, eines Führers, der die Leidenschaften heile, und erst später des Lehrers, der sie zur reinen Erkenntnis führe“ [8]), und er legt danach den Plan seiner Lehrschriften an. Bei Augustinus heißt es: Mores perducunt ad intelligentiam [9]); von Rhabanus Maurus, dem praeceptor Germaniae, stammt das Wort: „Nemo perfecte sapit, nisi is, qui perfecte diligit“ [10]), von Bernhard von Clairvaux der Ausspruch: In tantum cognoscitur Deus, in quantum amatur.

[1]) Ar. Nic. Eth. X, 10. [2]) Soph. p. 246. [3]) Eph. 3, 14. [4]) Jac. 1, 17. [5]) Ps. 111, 10. [6]) Math. 5, 8. [7]) Joh. 7, 17. [8]) Paedag. I, 1, vgl. Bd. I, §. 16, S. 223. [9]) Tract. 18 in Joh. 7. [10]) De inst. cler. 3, 5.

Es ist somit eine Verschränkung der Lebensaufgaben, welche sich uns zeigt; ihre Sphären liegen nicht nebeneinander, sondern die Voraussetzungen der einen liegen in der andern. In der Religion liegen die Wurzeln der Gesittung, und in dieser und in jener zugleich die der Kultur. Die Kultur erhält von der Religion den Zug zum Idealen, und ihre Tradition empfängt von der religiösen Tradition Weihe und Festigung; von der Gesittung aber erhält sie die Merkpunkte oder Leitlinien für ihre Gestaltungen und die Grenzen für ihre Entfaltung.

Die neuere Ethik zeigt dieses Verhältnis der Lebensaufgaben gelöst und verschoben. Bei allen Abweichungen der modernen Moralsysteme ist doch die Tendenz die herrschende, bei der Bestimmung der ethischen Grundbegriffe das Transcendente zu vermeiden. Man sieht davon ab, daß das Gute auch das Gottgefällige ist, man löst es aus seinem übernatürlichen Zusammenhange heraus und hält sich nur an die natürliche Seite. Man vernachlässigt den Stützpunkt der Autorität und den Ausgangspunkt der Tradition, und läßt damit die Kräfte in den Hintergrund treten, welche der Gesellschaft Halt und der Bethätigung Kontinuität geben. Damit aber treten zugleich die objektiven Bedingungen der Sittlichkeit zurück; was nun den Horizont erfüllt, ist das Subjekt, das Individuum, und das Problem, die sittliche Welt zu erkennen, schrumpft zu dem engeren, das sittliche Bewußtsein zu erklären, zusammen. Aber auch dafür fehlt ein wesentlicher Beziehungspunkt, weil das Verständnis dafür verloren gegangen ist, daß das Sittliche in letzter Linie auf ein Streben, auf „das Trachten nach dem, was droben ist", auf das „Hungern und Dürsten nach Gerechtigkeit" zurückgeht. Ist aber das Sittliche kein Streben nach oben, so bietet sich der Erklärung ein doppeltes dar, entweder ist es aus dem Streben nach unten entsprungen, oder es ist überhaupt kein Streben, sondern erwächst aus der theoretischen Funktion, welche nun das einzige Höhere ist, was man zurückbehalten hat. Die erstere Auffassung ist völlig unzulänglich und auf die Reproduktion der Argumente der Sophisten angewiesen, welche Platon für alle Zeit erledigt hat;

aber auch die zweite, welche, den Fehler des Sokrates erneuernd, das Gute intellektualisiert, reicht nicht an das Problem heran: sie läßt das Böse und erst recht die Sünde unerklärt und kann die Normativität des Guten und die Verbindlichkeit des Pflichtgebotes nicht nachweisen. In der Durchführung verfällt sie entweder in den Subjektivismus, indem sie der Vernunft im Subjekte Autonomie beilegt, womit sie den Schlüssel zur Erklärung der sittlichen Welt ganz aus den Händen giebt, oder sie verwandelt das Moralische in den Prozeß der sich auswirkenden Vernunft, womit sie die Sittlichkeit zu einem Momente der Kultur herabsetzt. In letzteren Fehler verfällt Schleiermacher, wenn er als das Ziel des sittlichen Handelns die Herrschaft der Vernunft über die Natur oder geradezu das Vernunftwerden der Natur hinstellt; alles moralische Handeln fällt alsdann in eine unabsehbare Arbeit von kosmischem Charakter, welche immer nur wird und niemals zu Ende kommt, rastlos und aussichtslos einem Zustande zustrebt, den Schleiermacher mit unbewußter Selbstironie den „ewigen Frieden“ nennt [1]). Damit ist aber schon der modernste Kulturbegriff gegeben, der diese zur Totalität aller menschlichen Bethätigung aufbläht, die Güter und Ordnungen der Gesittung in seinen Dienst fordert und von den nunmehr völlig unverstandenen religiösen Grundlagen ganz loslöst. Der Kulturapparat erfüllt das Bewußtsein in ganzer Breite, so daß kein Raum mehr bleibt für das Verständnis des Zweckes, dem er dient; der Mißstand tritt ein, „daß der Mensch über reichste Mittel verfügt, gewaltigste Kräfte bewegen mag und nicht sagen kann, wofür, nicht weiß, ob zu eigenem Glücke, daß er nach außen hin Quell emsigsten Schaffens, ohne allen Einfluß auf das bleibt, was in ihm lebt und schafft, da eine Selbständigkeit des Geistes, eine sich aus dem Naturprozeß heraushebende, geistige Welt hier keine Stätte hat“ [2]). Für die Güter, welche dieses erhitzte Kulturschaffen erzeugt, giebt es keinen andern Maßstab als dieses selber; wonach

---

[1]) Sittenlehre §. 101. Werke zur Phil. II, S. 495, 499. [2]) Eucken, „Prolegomena zu Forschungen über die Einheit des Geisteslebens“ 1885, S. 8.

sie bemessen werden, ist gleichsam nur der Heizwert, den sie der rastlos lodernden Flamme zubringen, die wohl an die Gabe des Titanen gemahnen kann: audax Iapeti genus ignem fraude mala gentibus intulit. „Was immer auftritt, wird sich nicht als an sich wertvoll, sondern als nützlich, nicht dauernd gültig, sondern als augenblicklich passend einführen; damit stürzt die Form des Ideals, und mit ihr sinken alle besonderen Ideale als unklare Gebilde verworrenen Denkens, als Restbestände überholter Entwickelungsstufen“ [1]).

Das Übertriebene und der innere Widerspruch des modernen Kulturbegriffes ist nicht eben schwer zu erkennen; schwerer ist es, die Richtigkeit der von manchen Wohldenkenden gehegten Hoffnung einzusehen, derselbe werde sich von selbst im Fortgange der Entwickelung berichtigen. Nicht so; um das Gelöste neu zu knüpfen, das Verschobene zurechtzurücken, ist es nöthig, den Standpunkt der Betrachtung und der Berichtigung außerhalb des modernen Wesens zu nehmen und dieser archimedische Punkt ist nirgend anders zu suchen, als in der Segensmacht, welche schon einmal eine aus den Fugen gehende Welt, die antike, erneut hat im Christentume.

„Nach den Prinzipien des Christentums ist Ideal und Ziel der Geschichte und der gesamten Geistesentwickelung ein Gottesreich, erbaut auf dem Fundamente der Familie: der Einzelfamilie, der Volksfamilie, der Menschheitsfamilie. Was der Einzelfamilie ihre gesunde physisch-materielle und geistig-moralische Existenz, ihre Kraft und ihre Fortpflanzungsfähigkeit fördert und erleichtert, was die Volksfamilie veredelt, hebt und verschönert, was die Menschheitsfamilie einigt, ihre Gegensätze ausgleicht und zusammenhält, das alles ist erstrebenswerte Kultur. Über dieser Lebensform erhebt sich als zweites, integrierendes Element des Gottesreiches der Staat, die Institution des rechtlichen und sittlichen Lebens der Familie, Nation und Menschheit. Alles, was zur Entwickelung und Durchführung der Rechtsordnung, zur Befestigung des sittlichen Bestandes,

[1]) Eucken, „Prolegomena zu Forschungen über die Einheit des Geisteslebens“ 1885, S. 9.

zur Kräftigung und zum Schutz des Guten und Rechten, zur Unterdrückung des Bösen und Unrechtes dient, das ist echte erstrebenswerte Kultur. Aber über Familien und Staat steht dann noch die Kirche als eigentümliches Organ und Werkzeug des Gottesreiches, das Menschenleben zu seinem höchsten Ziele und übernatürlichen Zwecke, zum Göttlichen und Ewigen, erhebend, nicht der Schemen einer unsichtbaren, formlosen Geistesgemeinschaft gleichdenkender und gleichgestimmter Seelen, kein bloßes unsichtbares Vernunftreich, sondern der sichtbare Organismus einer konkreten Institution, so konkret wie Familie und Staat, voll geistiger Kraft und moralischer Hoheit und Würde, jedem Einzelnen, wie der gesamten Menschheit, der Familie, wie dem Staate die höchste Wahrheit, die geistigen Mittel zur sittlichen Vervollkommnung und Heiligkeit und die göttlichen Bedingungen zeitlicher Wohlfahrt und ewiger Seligkeit bietend. Was die Erhabenheit der Religion, die Heiligkeit ihres Kultus, die Verherrlichung der Wahrheit, die Verbreitung ihres göttlichen Lebens mehrt und fördert, das ist echte, erstrebenswerte Kultur. Familie, Staat und Religion, das waren vom Anfange der Geschichte an die Grundpfeiler des Lebens, an ihnen hatte die Kultur ihren Halt und ihren Zweck" [1]). —

Ist die Stellung der Kultur im Ganzen der menschlichen Lebensaufgaben richtig bestimmt, so hat es keine Schwierigkeit, auch der Bildung ihren Ort darin anzuweisen. Die Bildungsarbeit hat die Aufgabe, die Werte der Kultur in der rechten Weise zusammenzuführen, sie zu frei verfügbaren Elementen des individuellen Geisteslebens zu machen, und damit die Fortpflanzung der Kultur zu sichern (vgl. Bd. I, S. 21 f. und S. 103). Die übertreibende Auffassung der Kultur muß notwendig auch den Begriff der Bildung ungehörig überspannen; die Kulturfanatiker erwarten von Schule und Unterricht alles Heil und Heilung aller Schäden; ihre Schlagworte: „Bildung macht frei" „Unterrichten ist versitt-

---

[1]) Adeodatus, „Die Philosophie und Kultur der Neuzeit und die Philosophie des hl. Thomas von Aquino" 1887, S. 28.

lichen", „Wer lesen kann, ist ein Erlöster" u. a. repristinieren die Irrtümer des vorigen Jahrhunderts über den Wert der Aufklärung, welche über dem Wissen das Gewissen und das Können zugleich vergessen hatte; sie wollen die Natur entbinden und zur Kultur steigern durch Bildung, welche zugleich die Gesittung vertreten soll, die keines höheren Beziehungspunktes mehr bedürfe. Es ist die volle Umkehrung des inneren und wahren Verhältnisses dieser Bethätigungen, welche damit proklamiert wird, das Widerspiel jeder besonnenen und unbeirrten Ethik und Pädagogik. Der höhere Beziehungspunkt ist das erste, was festgestellt werden muß: in der Heiligung muß die Gesittung bewurzelt sein; auf ihr die Bildung und Kultur sich erheben, die nun wieder für die Behandlung des Natürlichen das Maß hergiebt; denn das Niedere soll sich nach dem Höheren, das Vergängliche nach dem Unvergänglichen richten, und das Mittel nach dem Zwecke bestimmt werden, nicht umgekehrt.

Die Bildungsarbeit funktioniert in einem seine Bestimmung erfüllenden Lebensganzen in der rechten Weise, wenn sie die Werte der Kultur dem Individuum in solcher Weise zu eigen giebt, daß dessen Streben und Wollen die Richtung auf das Rechte, Gute und Heilige erhält. Zu diesem Zwecke muß sie die sittlichfördernden Lehrinhalte in den Mittelpunkt stellen, ferner neben dem Wissen auch dem Können sein Recht geben, also Lernen und Üben zweckmäßig verbinden und ihre Einwirkungen so weit in das Leben des Schülers vorschieben, bis sie die von Zucht und Sitte ausgeübten Einwirkungen erreichen und verstärken. Damit sind auch für die sociale Bildungsarbeit Merkpunkte gegeben, denn was die Gesellschaft für die Bildung zu thun hat, bestimmt sich nach den Bedürfnissen der Individuen, allein doch so, daß die sociale Gestaltung zugleich neue Momente mit sich bringt. Die sociale Bildungsarbeit funktioniert richtig, wenn sie auf die Totalität der Güter angelegt ist, und vorerst den pflichtmäßigen, dann den würdigen, schließlich den nützlichen Gütern ihre Stelle giebt; wenn sie ferner nach Maßgabe dieser Wertstufen die socialen Verbände als ihre Stützen sucht

und in organischem Anschlusse an deren Erhaltung und zugleich unter Fernhaltung aller Verstiegenheit an deren Vervollkommnung mitarbeitet; endlich wenn sie eingedenk ihrer inneren Verwandtschaft mit der Tradition und ihrer Bewurzelung in der Autorität Zusammenhang sucht mit der Ordnung, welche diesen beiden erhaltenden und einigenden Mächten ihre Weihe giebt.

Diese Stellung wird der Bildungsarbeit durch ihr Wesen selbst zugewiesen; es bedarf keines ausgeklügelten Systems, um sie zu finden, vielmehr hat die Erziehungsweisheit aller Zeit sich etwas Ähnliches zum Ziele gesetzt. Am weisesten aber hat die ältere christliche Anschauung und Sitte das Verhältnis der Bildungsarbeit zu den höheren Ordnungen bestimmt. Wenn unsere Altvorderen dabei nur mit einem beschränkten Kreise von Kulturwerten gearbeitet haben, so ist nach dieser Richtung ein Hinausgehen über sie notwendig, aber es ist nicht gerechtfertigt, die festen Grundlagen zu verlassen, welche ihre Weisheit gelegt hat. Da dies aber geschehen ist, so ist die Rückkehr dazu geboten, nicht vermöge einer starrsinnigen Reaktion oder kurzsichtigen Restauration, sondern geleitet von dem Geiste, welchen das Pfingstlied anruft, das Unlautere zu reinigen, das Verdorrte zu feuchten, das Wunde zu heilen, das Harte zu beugen, das Starre zu erweichen und was vom Pfade wich, zurückzuführen.

Druckfehler.

Seite	21	Zeile	10	von oben lies das Grundeigentum.
„	51	„	18	von oben lies übernatürliche Welt.
„	51	„	2	von unten lies religiösen.
„	56	„	2	von unten lies Lehrproben und Lehrgänge.
„	57	„	15	von unten lies Bildungsgehalt.
„	60	„	12	von oben lies Subjekte anstatt Objekte.
„	123	„	7	von oben ergänze nach Kasus: bezeugt.
„	132	„	8	von oben ergänze vor Alten: den.
„	142	„	8	von oben lies Trendelenburg.
„	146	„	11	von unten lies Morgenlandes.
„	206	„	9	von oben lies Geometrie anstatt Geographie.
„	208	„	8	von oben lies des chr. Realismus anstatt zwischen dem.
„	267	„	6	von unten lies er anstatt es.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

This book is DUE on the last date stamped below.

50 cents on fourth day overdue
One dollar on seventh day overdue

NOV 6 1947

LD 21-100m-12,'46(A2012s16)4120

YC 03415

51782

LB17
W6
v. 2

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google